

JIRSS

CİLT: 3

SAYI: 2

Journal of Innovative Research in Social Studies

**(Sosyal Bilgilerde Yenilikçi
Araştırmalar Dergisi)**

Editör:

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Aralık, 2020



Journal of Innovative Research in Social Studies

Volume: 3 Issue: 2 Year: 2020

JIRSS

Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

Cilt: 3 Sayı: 2 Yıl: 2020

İÇİNDEKİLER		CONTENTS	
Sayfa	Makale	Article	Page
90-113	Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yönelik Mobil Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğretmen Adaylarıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması (Nail DEĞİRMENÇİ & Yusuf İNEL)	Developing Mobile Augmented Reality Practices for the Social Studies Teaching Program with the Teachers: An Action Research (Nail DEĞİRMENÇİ & Yusuf İNEL)	90-113
114-130	Ortaokul Öğrencilerinin E-Okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Burcu BİLGE & Bahadır KILCAN)	Analysis of Secondary School Students Attitude towards E-Literacy in terms of Various Variables (Burcu BİLGE & Bahadır KILCAN)	114-130
131-146	Sosyal Bilgiler Dersinin Etkili Vatandaş Yetiştirme Rolüne Yönelik Öğretmen Adaylarının Algıları (Veysel YİĞEN & Recep DÜNDAR)	Perceptions of Preservice Teachers Regarding the Role of Social Studies Course Raising Effective Citizens (Veysel YİĞEN & Recep DÜNDAR)	131-146
147-160	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Düzeylerinin İncelenmesi (Baysal GÜNGÖR, Eda TİNGİŞ & Ayşe Beril SAROL)	Investigation of Cyber Bullying Levels of Social Studies Teacher Candidates (Baysal GÜNGÖR, Eda TİNGİŞ & Ayşe Beril SAROL)	147-160

Journal of Innovative Research in Social Studies

Editör: Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA

Aralık, 2020.

December, 2020.



Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yönelik Mobil Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğretmen Adaylarıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*

Nail DEĞİRMENCİ¹

Yusuf İNEL²

Makale Bilgisi

Özet

Alınma Tarihi

05.07.2020

Kabul Tarihi

11.07.2020

Yayınlanma Tarihi

30.12.2020

Bu araştırmanın amacı; sosyal bilgiler öğretim programına yönelik olarak öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen Mobil Artırılmış Gerçeklik (MAG) etkinliklerini değerlendirmek, katılımcılar üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak kabul edilen eylem araştırması benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 akademik yılının bahar döneminde bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği 2. sınıfında öğrenim gören toplam 46 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği, Anlamsal Farklılıklar Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formları kullanılmışken, öğretmen adaylarının hazırlanmış olduğu artırılmış gerçeklik uygulamaları, araştırmacı gözlem raporları ve araştırmacı günlüğü de araştırma verisi olarak kullanılmıştır. Veri analizi aşamasında katılımcıların gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar dereceli puanlama anahtarları (DPA) ile grup ve toplu olarak değerlendirilmiştir. Gözlem raporlarından ve araştırmacı günlüğünden elde edilen veriler DPA'dan ulaşılan sonuçları desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Ayrıca, teknoloji entegrasyonu öz yeterlilik algısı ölçeğinden alınan puanların karşılaştırılması için bağımlı gruplar için t-testi, anlamsal farklılıklar ölçeği için de yüzde ve frekans analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar ise; katılımcıların yapmış oldukları ürünler değerlendirildiğinde nitelikli ürünler ortaya koydukları anlaşılmıştır. Diğer yandan katılımcılara uygulanan t-testi neticesinde anlamlı bir fark ortaya çıkmadığı görülmüştür. Son olarak katılımcıların artırılmış gerçeklik uygulamalarını yenilikçi, kafa karıştırıcı, eğlenceli, zor, sıra dışı, karmaşık ve yorucu olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, Mobil Artırılmış Gerçeklik, Sosyal Bilgiler, Öğretmen Adayları, Eylem Araştırması.

* Bu makale birinci yazar tarafından hazırlanan aynı isimli yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünü kapsamaktadır.

¹ Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Lisansüstü Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Türkiye, naildegirmenci1@gmail.com OCRID ID: [0000-0001-7537-7345](https://orcid.org/0000-0001-7537-7345)

² Doç. Dr. Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, yusuf.inel@gmail.com OCRID ID: [0000-0003-0739-5730](https://orcid.org/0000-0003-0739-5730)

Atıf künyesi: Değirmenci, N. ve İnel, Y. (2020). Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yönelik Mobil Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğretmen Adaylarıyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 3(2), 90-113. <https://doi.org/10.47503/jirss.764431>

Developing Mobile Augmented Reality Practices for the Social Studies Teaching Program with the Teachers: An Action Research

Article Info

Abstract

Received
05.07.2020

Accepted
11.07.2020

Published Online
30.12.2020

The purpose of this research; to evaluate Mobile Augmented Reality (MAR) activities carried out by prospective teachers for the Social Studies curriculum and to reveal their effects on the participants. Action research, which is accepted as one of the qualitative research methods, was adopted in the research. The study group of the study consisted of a total of 46 pre-service teachers studying at the 2nd grade of a state university Social Studies teacher in the spring term of the 2018-2019 academic year. While Technology Integration Self-Efficacy Perception Scale, Semantic Differences Scale and Personal Information Forms were used in the research, the augmented reality applications prepared by prospective teachers, researcher observation reports and researcher diary were also used as research data. The studies carried out by the participants in the data analysis phase evaluated group and collectively with graded scoring keys (GSK). The data obtained from the observation reports and researcher's diary were used to support the results obtained from GSK. In addition, in order to compare the scores obtained from the technology integration self-efficacy perception scale, t-test for dependent groups and percentage and frequency analysis were performed for the semantic differences scale. Based on the findings, the results are; When the products made by the participants were evaluated, it was understood that they produced qualified products. On the other hand, there was no significant difference as a result of the t-test applied to the participants. Finally, it was seen that the participants evaluated the augmented reality applications as innovative, confusing, entertaining, difficult, unusual, complex and tiring.

Keywords: Augmented Reality, Mobile Augmented Reality, Social Studies, Prospective Teachers, Action Research.

GİRİŞ

Teknolojide yaşanan değişimle birlikte eğitim alanına teknolojinin entegrasyonu güçlü bir ivme kazanmıştır. Özellikle kullanılan teknolojilerin çeşitliliğinin ve kullanıcılara sunduğu imkânların artmasıyla birlikte eğitimde kullanımının yoğunlaştığı görülmüştür (Ramazanoğlu ve Aker, 2019). Son dönemde hızlı bir dönüşüm ivmesi yakalayan teknolojik ürünlerden olan artırılmış gerçekliğin (AG), literatürde, bilgisayar grafiklerinin gerçek dünyaya eklenmesi (Aş, 2019; Silva, Oliveira ve Giraldi, 2003); gerçek ortam ve sanal nesnelerin eş güdümlü bir biçimde sunulması (Azuma, 1997; İçten ve Bal, 2017); ses, video, görüntü, 3B sanal nesne ve animasyon gibi bilgisayar ortamında yaratılan bileşenlerin katman halinde gerçek dünyaya entegre edilmek sureti ile gerçek ortamın zenginliğinin artırılması (Gonzato, Arcila ve Crespin, 2008) şeklinde farklı tanımlamaların olduğu görülmektedir. Tanımlarda verilen özelliklerinden, duyular ile anlaması ve anlamlandırması zor veya imkânsız olan bilgileri kazandırmada gerçekliği zenginleştirerek kolay algılama ve anlamlandırmaya yardımcı olan bir teknoloji olduğu (Azuma, 1997) görülmektedir.

Eğitim alanında AG hakkında yapılan araştırmalar incelendiğinde AG uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarılarına önemli düzeyde etki ettiği (Buluş, Kırıkkaya ve Şentürk, 2018; Shelton ve Hedley, 2002; Sırakaya ve Alsancak Sırakaya, 2018), eğitim faaliyetlerine öğrenen katılımını arttırdığı (Di Serio, Ibanez ve Kloos, 2013; Huang, Chen ve Chou, 2016), eleştirel düşünceyi desteklediği (Chiang, Yang, Hwang, 2014), öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağladığı (İzgi Onbaşılı, 2018) derse ve eğitim sürecine karşı öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediği (Küçük, Yılmaz, Baydaş ve Göktaş, 2014; Akçayır, Akçayır, Pektaş ve Ocağ, 2016), öğrenenin kavram yanılgılarını en az seviyeye indirdiği (Sırakaya, 2015), kalıcı öğrenmeyi desteklediği (Billinghurst ve Duenser, 2012; Chen ve Tsai, 2012), öğrenen motivasyonunu ve ilgiyi önemli derecede arttırdığı anlaşılmıştır (Lin, Duh, Li, Wang ve Tsai, 2013).

Sağladığı avantajlar dikkate alındığında eğitim- öğretim aşamasında bu teknolojinin etkin bir şekilde kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için de öncelikle eğitimcilere Artırılmış Gerçeklik kullanımının öğretilmesi günümüz teknoloji çağında oldukça önemli bir konudur (Ramazanoğlu ve Aker, 2019). Artırılmış Gerçekliğin eğitimcilere aktarılması ile birlikte sınıf ortamında tecrübe edilmesi veya gidilip görülmesi zor, tehlike arz eden ve belirli bir maliyet gerektiren veya ön görülemeyen riskler barındıran konu veya kavramlar sanal olarak öğrencilere sunulabilecektir (Shelton ve Hedley, 2002). Ancak bu teknolojinin hedeflenen kazanımları daha etkili bir şekilde öğrencilere aktarılmasının sağlanması, öğretmenlerin bu teknolojiye hâkim olması ile olası hale gelecektir. Buna bağlı olarak eğitimde artırılmış gerçeklik kullanımı ve yaygınlaşması öğretmenin bu teknolojiyi öğrendiği ve uygulayabildiği derecede mümkündür (Timur ve Özdemir, 2018). Dolayısıyla öğretmen adaylarının bu teknolojiyi eğitim ortamlarında kullanabilmeleri önem arz etmektedir. Yapmış olduğumuz bu çalışmanın diğer çalışmalardan farkı da öğretmen adaylarının mobil cihazlarda kullanılmak üzere hazırlamış oldukları Artırılmış gerçeklik etkinliklerini değerlendirmek ve bir çıkarımda bulunmaktır.

İlgili literatür incelendiğinde, artırılmış gerçekliğin kullanımına ilişkin fen eğitiminde; (Akgül ve Tanrıseven, 2019; Ateş, 2018; Demirel, 2017; Ercan, 2010; Eroğlu, 2018; Fidan, 2018; Fidan ve Tuncel, 2018; Güngördü, 2018; İbili ve Şahin, 2013; İzgi Onbaşılı, 2018; Kahriman, Elmas,

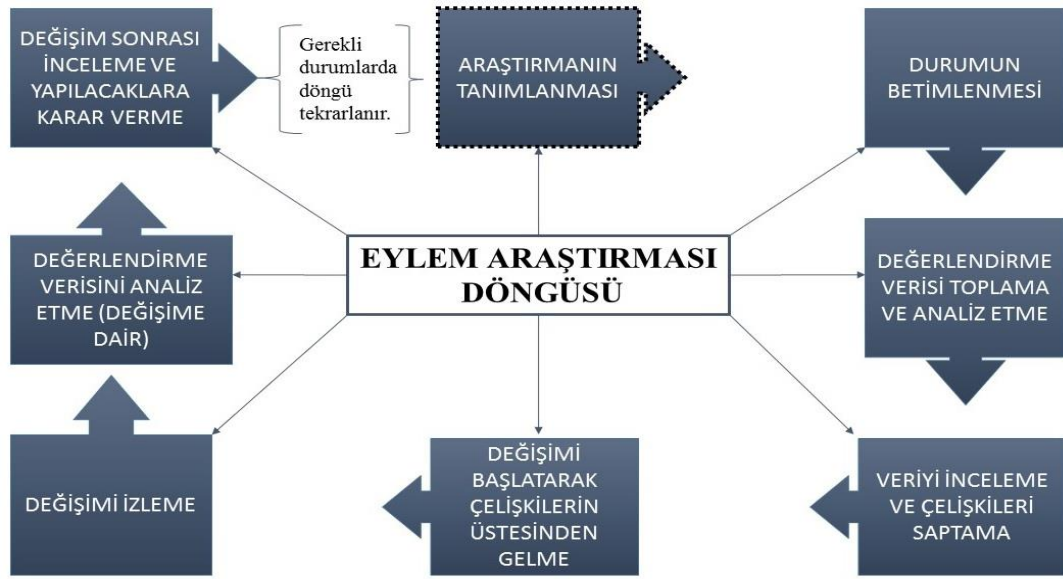
Pamuk, 2020; Lund-Nielsen, Brandt ve Swensen, 2016; Özarslan, 2013; Sırakaya ve Alsancak Sırakaya, 2018; Swensen, 2016; Şahin, 2017; Şentürk, 2018; Timur ve Özdemir, 2018), dil eğitiminde; (Akçayır ve Akçayır, 2016; Arvanitis, 2012; Bonner ve Reinders, 2018; Büyükuygur ve Güneş, 2018; Çakır, Solak ve Tan, 2015; Godwin-Jones, 2016; Takkaç-Tulgar, 2019; Taşkıran, Koral ve Bozkurt, 2015; Wang ve Liao, 2017), matematik ve/veya geometri öğretiminde, (Akkuş ve Özhan, 2017; Coimbra, Cardoso ve Mateus, 2015; Önal, 2017; Özçakır ve Aydın, 2019; Sahal Guntur, Setyaningrum, Rednawati, Marsigit, Sarahih ve Kahir bin Noordin, 2019; Somyürek, 2014; Tobar-Munoz, Fabregat ve Baldiris, 2015; Topraklıoğlu, 2018), okul öncesi eğitiminde, (Abdüselam ve Karal, 2012; Çevik, Yılmaz, Göktaş ve Gülcü, 2017; Gecü-Parmaksız, 2017; Kol, 2012; Kuzgun, 2019; Rasalingam, Muniandy ve Rasalingam, 2014), sosyal bilgilerin muhtevasında yer alan bilim dallarından olan tarih eğitiminde artırılmış gerçeklik konusunda; (Avcı ve Taşdemir, 2019; Challenor ve Ma, 2019; Çoruh, 2011; Di Martino ve Longo, 2019; Lim ve Lim, 2020; Raghaw, Paulose ve Goswami, 2018) çalışmalarına rastlanırken, coğrafya alanında; (Arslan ve Elibol, 2015; Demir, Ağaçasapan, Sarı, Aksoy ve Çabuk, 2019; İmamoğlu ve İmamoğlu, 2018; Özel ve Uluyol, 2016; Shelton ve Hedley, 2002; Turhan, Meral ve Şahin, 2018; Vlahakis, vd., 2002) çalışmalarına rastlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretimi alanında ise sınırlı sayıda araştırma ile karşılaşmaktadır. Bahsi geçen az sayıdaki çalışmalardan biri Koçoğlu, Akkuş ve Özhan (2017) tarafından gerçekleştirilen ve var olan AG uygulamalarının sosyal bilgiler eğitimine katkısını belirlemek üzere yapılmış bir değerlendirme çalışmasıdır. Bu alandaki son örnek çalışma ise Gümbür (2019) tarafından gerçekleştirilen, AG'nin başarı, tutum ve motivasyona etkisini ölçmeye yönelik hazırlanmış bir yüksek lisans tezidir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik belirli bir eğitim sonrasında tasarlanan artırılmış gerçeklik etkinliklerini değerlendiren çalışmalara rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu çalışma ile ilgili literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Diğer yandan AG'nin özellikle sosyal bilimler alanında kullanımı hakkında literatürde yeterince çalışma olmaması bu çalışmanın yapılmasında önemli bir gerekçe durumundadır. Günümüz öğretmen eğitiminde teknoloji odaklı eğitim materyallerinin yer alması Z kuşağın eğitiminde önemli bir unsur olacağı düşünülmektedir. Bu durum ayrıca araştırmanın önemini de ortaya koymaktadır. Bu sebeple çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretim programına yönelik olarak öğretmen adayları tarafından gerçekleştirilen Mobil Artırılmış Gerçeklik (MAG) etkinliklerini değerlendirmek, katılımcılar üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmak olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adayları ile AG kapsamında ders kitabı yapılandırılıp mobil uygulama haline getirilip katılımcıların bu konudaki becerileri artırılabilir mi ve bunun katılımcılar üzerindeki etkisi nedir? Sorusu çalışmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Problem cümlesine bağlı olarak aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır;

- 1) Katılımcıların sosyal bilgiler 7. Sınıf ders kitabını MAG etkinlikleri kapsamında yapılandırmaları ne düzeyde gerçekleşmiştir?
- 2) Katılımcılara ön-test ve son-test olarak yapılan Teknoloji Entegrasyonu Öz yeterlilik Algısı Ölçeği sonuçları arasında fark var mıdır?
- 3) Katılımcıların MAG etkinlikleri gerçekleştirme sürecine yönelik olarak duyuşsal tutumları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak kabul edilen Eylem Araştırması olarak belirlenmiştir. Benimsenen bu yöntem diğer araştırma yöntemlerinden iki yönü ile ayrılmaktadır. 1) Aktif katılım yani araştırmanın katılımcıları veri toplama aşamasına doğrudan katılım sağlarlar. 2) Farklı değişkenlere en az değer yükleyen araştırma türüdür. Katılımcılar araştırma esnasında doğrudan katılım sağladıkları için sorunun çözümüne ve durumun iyileştirmesine odaklanırlar bu sebeple bir genelleme yapmaya yönelmezler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Eylem araştırmasının işleyiş özellikleri dikkate alındığında bir döngüden meydana geldiği anlaşılmaktadır. Aşağıdaki şekilde bu döngü verilmiştir.



Şekil 1: Eylem Araştırması Döngüsü (Bassey, 1998, Akt. Robson, 2015).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları 2018-2019 bahar döneminde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi sosyal bilgiler 2. sınıfında öğrenim görmekte olan 25'i kadın 21'i erkek olmak üzere toplam 46 öğretmen adayıdır. Katılımcıların oluşturmuş olduğu toplam 15 grup sosyal bilgiler 7. Sınıf ders kitabını artırılmış gerçeklik ile yapılandırmışlardır. Söz konusu öğretmen adayları tarafından doldurulmuş bilgi formuna ait veriler frekans ve yüzde analizine tabi tutularak aşağıda grafik halinde getirilip yorumlanmıştır.

Tablo 1.

Örnekleme oluşturan öğretmen adayları bilgi formu frekans tablosu

		f	%
Cinsiyet	Erkek	21	45,6
	Kadın	25	54,4
Sahip olunan teknolojik araç	Cep telefonu	43	95,5
	Dizüstü bilgisayar	30	66,6
	Tablet bilgisayar	8	17,7

	Masaüstü bilgisayar	7	15,5
İkamet edilen yerde internet	Var	41	91,2
	Yok	4	8,8
Cep telefonu kullanım düzeyi	Çok iyi	7	15,5
	İyi	18	40
	Orta düzey	19	42,2
	Çok Az	4	8,8
Tablet bilgisayar kullanım düzeyi	Çok iyi	2	4,3
	İyi	5	10,8
	Orta düzey	24	52,2
	Çok az	12	26,1
	Hiç bilmiyorum	2	4,3
İnternet kullanım düzeyi	Çok iyi	5	10,8
	İyi	18	40
	Orta Düzey	18	40
	Çok az	4	8,8

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırma 21’i erkek, 25’si kadın olmak üzere toplam 46 öğretmen adayının oluşturduğu etkinliklerden meydana gelmektedir. Diğer yandan sahip oldukları teknolojik araçlara bakıldığında; cep telefonunun diğer araçlara nazaran çok daha yoğun olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır (f: 43, %95,5). Dizüstü bilgisayar sahibi olanlar (f: 30, %66,6) kişiden meydana gelmektedir. Tablet bilgisayara sahip olan katılımcılar (f: 8, %17,7), masaüstü bilgisayara sahip olanlar ise (f: 7, %15,5) olarak saptanmıştır. Sahip olunan teknolojik araçlar ve dağılımına bakıldığında katılımcıların AG etkinliklerini tasarlayıp mobil uygulama haline getirebilecek yeterliliğe nicel olarak sahip oldukları görülmüştür. Katılımcıların büyük çoğunluğunun ikamet ettiği alanda internet erişiminin olması da (f: 41, %91,2) bahsedilen yeterliliğe katkı sağlayacak niteliktedir. Toplam (f: 4, %8,8) kişide internet bağlantısının olmaması sorunu da çalışmaların üçer kişilik gruplar halinde gerçekleştirilmesi ile aşılmıştır.

Teknolojik araçları kullanım düzeyleri incelendiğinde; cep telefonu kullanım düzeyini, “çok iyi” olarak belirten katılımcılar; (f: 7, %15,5), “iyi” (f: 18, %40), “orta düzey” (f: 19, %42,2), “çok az” olarak belirtenler ise, (f: 4, %8,8)’dir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu mobil uygulama haline getirilen AG etkinliklerini, cep telefonlarına kurup kullanma noktasında yeterli bilgisel ve deneysel alt yapıya sahiptir. Tablet bilgisayar kullanım düzeyleri genellikle “orta” ve “çok az” düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir. “Orta düzey” (f: 24, %53,3), “çok az” (f: 12, %26,6). Bu durum tablet bilgisayarların günümüzde yaygın olarak kullanılmaması ve cep telefonlarının işlevselliği sayesinde tablet bilgisayar kullanımına daha az gerek duyulması ile açıklanabilir. İnternet kullanım düzeylerine bakıldığında yoğunluğun; “iyi” (f: 18, %40) ve “orta düzey” (f: 18, %40) seviyesinde olduğu bulunmuştur. Bu bulgu ise; katılımcıların internet ile iç içe olmalarından kaynaklı belirli bir bilgi birikimi ve deneyime sahip olduklarını ortaya koymaktadır.

Bu veriler ışığında katılımcıların AG etkinlikleri tasarlayıp mobil uygulama haline getirebilecek teknolojik donanımına sahip oldukları anlaşılmıştır. Teknolojik donanım konusunda sınırlılıkları olan katılımcılar benzer sorunları paylaşmayan katılımcılar ile grup oluşturarak bu sınırlılık en az seviyeye indirilmeye çalışılmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırma için gerekli izinlerin alınması ile uygulama aşamasına geçilmiştir. Bu sebeple öncelikle Artırılmış Gerçeklik etkinlikleri geliştirmek için kullanılacak olan programlar UNITY, VUFORIA ve ANDROID STUDIO olarak belirlenmiştir. Özellikle Unity; tüm öğretmen adaylarının ulaşabileceği, kullanımı kolay, ücretsiz artırılmış gerçeklik etkinlikleri gerçekleştirme noktasında birçok platform için uygun olması sebebiyle tercih edilmiştir. Vuforia ise; AG etkinlikleri yapabilmek için bir görsel veya gerçek dünyada var olan bir nesneyi kameraların algılayabilmesi amacıyla tetikleyici haline getiren bir yazılım geliştirme kitidir (Vuforia, 2020). Unity ile uyumlu çalışması sebebiyle seçilmiştir. Android Studio ise; Android platform sürümlerini kullanarak mobil uygulama haline getirme konusunda bu uygulamada bulunan sürüm dosyalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple araştırma süresince bu üç uygulama aktif olarak kullanılmıştır. Uygulamaların belirlenmesinden sonra süreç boyunca katılımcılar ile işlenecek derslere yönelik plan hazırlanmıştır. Plan; bir profesör, bir doçent ve bir doktor öğretim üyesinden oluşan uzmanlar tarafından incelenmiş ve uygun bulunması ile birlikte uygulama aşamasına geçilmiştir. Aşağıdaki tabloda ders planının uygulanması neticesinde 14 haftalık süreç boyunca gerçekleştirilen Artırılmış Gerçeklik çalışmalarına yer verilmiştir.

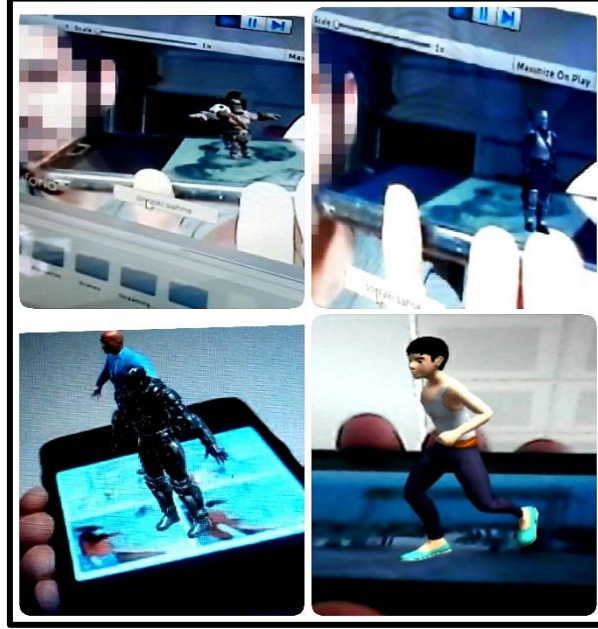
Tablo 2.

Uygulama Süreci

1. Hafta	Artırılmış Gerçeklik, mobil artırılmış gerçeklik kavramları tanıtılmıştır. Eğitimde kullanımı ve eğitimciler için bu teknolojiyi kullanmanın gerekliliğine değinildi. Kullanılacak programlar (UNITY, VUFORIA,) tanıtıldı.
2. Hafta	Programlar bilgisayarlara yüklendi ve kullanımı uygulamalı olarak gösterildi. Gruplar oluşturuldu. Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği Ön-Test olarak uygulandı.
3. Hafta	7. Sınıf sosyal bilgiler Ders kitabındaki görsellere video entegre etme gösterildi. Katılımcılar, ders kitabının 1. Ünitesi olan “Birey ve Toplum” bu kapsamda yapılandırılmak suretiyle ödevlendirildi.
4. Hafta	Katılımcıların kendi çekimi olan videoların ve eğitici oyunların ilgili görsele entegre edilmesi yapıldı. 3B nesne entegre etme uygulamalı olarak gösterildi. Ders kitabının 2. Ünitesi olan “Kültür ve Miras” bu derste gösterilenleri kullanarak yeniden yapılandırmak suretiyle ödev verildi.
5. Hafta	Video ve 3B nesne entegre etme pekiştirme amacıyla tekrar edildi. 3B nesne arkasına ses, anlatım ekleme gösterildi. Ders kitabının 3. Ünitesi olan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” derste yapılan çalışmalar doğrultusunda yapılandırılmak amacıyla katılımcılara verilerek ödevlendirildi.

6. Hafta	4. ünite de bulunan bir görsele birden fazla 3B nesne eklenmesinin ve bu çoklu 3B nesne arkasına ses, anlatım eklenmesi gösterildi. Ders Kitabının 4. Ünitesi olan “Bilim Teknoloji ve Toplum” bu derste anlatılanlar bağlamında yeniden yapılandırılmak üzere ödev olarak verildi.
7. Hafta	Vize haftası olması sebebiyle çalışmaya ara verildi. 7. haftaya kadar yapılan ödevler toplanarak Dereceli Puanlama Anahtarları vasıtası ile değerlendirildi.
8. Hafta	Vize Haftası
9. Hafta	5. ünite de yer alan bir görsel üzerine birden fazla sahne eklenerek her sahnede farklı 3B nesne ve videoların eklenmesi gösterildi. Butonlar aracılığı ile sahneler arası geçişin nasıl gerçekleştirileceği aktarıldı. 5. ünite de yer alan birden fazla görselin tek bir tetikleyici haline getirilip çoklu 3B nesne entegre etme gösterildi. Bahsi geçen ünite olan “Üretim, tüketim ve dağıtım” anlatılanlar ve gösterilenler bağlamında yeniden yapılandırılmak üzere katılımcılara ödev olarak verildi.
10. Hafta	Katılımcıların hazırladığı eğitici oyunlar ile yapılandırılmış videoların entegre edilmesi. 3B nesnelere animasyon eklenmesi gösterildi. 3B nesnelere mobil cihazlarda kullanılmak üzere dokunarak ya da sürükleyerek büyütme, küçültme, çevirme gibi özelliklerin eklenmesi gösterildi. 6. ünite olan “Etkin vatandaşlık” öğretilenler kapsamında yapılandırılması için katılımcılar ödevlendirildi.
11. Hafta	7. üniteye tarihi mekânların tanıtımı ve röportajlardan oluşan videoların eklenmesi. Gerçek bir nesne üzerine sanal bir buton eklemek suretiyle sanal ve gerçek arasındaki etkileşimi artırma gösterildi. Son ünite “Küresel Bağlantılar” gösterilenler bağlamında yeniden yapılandırılmak suretiyle katılımcılara ödev olarak verildi.
12. Hafta	Tüm gruplardan ödevler toplandı ve uygulama sürecine yönelik sözlü olarak genel değerlendirmeler yapıldı. Vizelerden sonra gerçekleştirilen çalışmalar toplanarak Dereceli Puanlama Anahtarları vasıtası ile ödevler değerlendirildi.
13. Hafta	Final Haftası Anlamsal Farklılıklar Ölçeği uygulandı.
14. Hafta	Final Haftası Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği Son-Test olarak uygulandı. Süreç hakkında sözlü olarak genel değerlendirme yapıldı.

Tablo.2’de verilen uygulama süreci araştırma boyunca takip edilmiş ve mobil platformlara yönelik Artırılmış Gerçeklik etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirmiş olduğu etkinliklere yönelik bir örnek aşağıda verilmiştir.



Görüntü 1. Etkinlik Örnekleri

Veri Toplama Araçları

Nitel araştırma yöntemlerinden Eylem Araştırması modelinde gerçekleştirilen araştırmada veriler; araştırmacı günlükleri, gözlem raporları, Dereceli Puanlama Anahtarları, Teknoloji Entegrasyonu öz-yeterlilik algısı ölçeği, Anlamsal Farklılıklar ölçeği ve Kişisel Bilgi Formları aracılığı ile elde edilmiştir.

Dereceli Puanlama Anahtarı

DPA’ların oluşturulması esnasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bir Profesör, Doçent ve Dr. Öğretim Üyesinden oluşan uzman grubunun görüş ve önerileri doğrultusunda son halini almış ve böylece katılımcıların yapmış oldukları ürünler, önceden belirlenmiş kriterler vasıtası ile değerlendirilmiştir. Bahsi geçen kriterler, (1- 2) Yetersiz, (3) Geliştirilmeli, (4) İyi ve (5) Mükemmel olarak sınıflandırılmış ve katılımcıların grup ve tüm katılımcılar bazında ortalamaları alınarak genel bir yargıya ulaşılmaya çalışılmıştır.

Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği

Bir diğer veri toplama aracı olan Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Algısı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması Ünal ve Teker (2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. 5’li likert tipinde hazırlanmış olan bu ölçekte (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) ne katılıyorum ne katılmıyorum, (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum ifadelerine karşılık gelmektedir. Alınabilecek en düşük puanın 19, en yüksek puanın 95 olduğu bu ölçeğin madde sayısı 19’ dur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan katılımcıların teknoloji entegrasyonu öz yeterlilik algılarının yüksek olduğu manasına gelmektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, güvenilirlik katsayısını gösteren Cronbach Alpha değeri 0,936 olarak

hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha değeri 0.914 olarak bulunmuştur. Bu bulgu ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Ünal ve Teker; 2018).

Anlamsal Farklılıklar Ölçeği

Bir diğer veri toplama aracı olan Anlamsal Farklılıklar ölçeği Uluçınar (2018) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek ile katılımcıların Artırılmış Gerçeklik etkinlikleri yaparlarken duyuşsal olarak ne hissettiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple birbirine zıt olan "sıkıcı-eğlenceli", "sıradan-sıra dışı", "kolay-zor", karmaşık- basit", "klasik- yenilikçi", "kafa karıştırıcı-anlaşılır", "yorucu-yorucu değil" gibi sıfatların karşılıklı verilmesi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçekte yer alan (0) Sıfır Nötr duygusal ifadeyi simgelerken (+3) karşılık gelen duyuşsal sığata karşı pozitif duygu yoğunluğunu, (-3) karşılık gelen sığata duyulan negatif duygu yoğunluğunu simgelemektedir.

Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüklerinde; uygulama esnasında araştırmacının kendi düşünce, görüş, duygu ve araştırmanın akışını ortaya koyduğu günlüklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırma boyunca tutulan gözlem raporlarında ise, katılımcıların araştırma sürecine vermiş oldukları tepkiler, grup içi dayanışmaya veya çatışmaya yol açan durumlar, katılımcıların çalışma boyunca gelişme gösterdiği veya gösteremediği durumlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması

Dereceli Puanlama Anahtarları; katılımcıların gerçekleştirmiş oldukları çalışmaların arzu edilen seviyeye ne düzeyde ulaştığını ortaya çıkarmak, katılımcıların performanslarını ve ödevin ayrıntılı incelemesini yapabilmek (Barutçugil, 2002'den akt. Öztürk ve Güdek, 2016) amacıyla iki bölüm halinde değerlendirilmiştir. İlk bölümde kitabın ilk dört ünitesini oluşturan; "Birey ve Toplum, Kültür ve Miras, İnsanlar Yerler ve Çevreler, Bilim, Teknoloji ve Toplum konuları yapılandırılmak üzere katılımcılara şu etkinlikler gösterilmiştir; video entegre etme, üç boyutlu model entegre etme, üç boyutlu modele ses ve anlatım ekleme ve çoklu üç boyutlu model entegre etme gösterilmiş ve ders kitabının ilk dört ünitesi bu anlatılanlar bağlamında katılımcılara verilerek ödevlendirilmiştir. İkinci bölümde ise kitabın son üç ünitesini oluşturan; "Üretim ve Tüketim, Etkin Vatandaşlık ve Küresel Bağlantılar" konuları Artırılmış Gerçekliğin; aynı görsele farklı sahneler ekleme ve üç boyutlu entegrasyonu, animasyon ekleme ve dokunmatik aracılığı ile büyütme, küçültme, çevirme ve gerçek ortam üzerine sanal buton eklenmesi gösterilerek ilk bölümde olduğu gibi katılımcılar ödevlendirilmiştir. Katılımcıların ortaya koymuş olduğu ürünler DPA'lar vasıtası ile değerlendirilerek nicel veriler haline getirilmiş ve tablolaştırılmıştır. Bir diğer veri toplama aracı olarak da Kişisel Bilgi Formları kullanılmıştır. Bu formlar aracılığı ile katılımcıların daha iyi tanınması, sahip olduğu teknolojik cihazların belirlenmesi ve mobil cihaz, internet, bilgisayar gibi teknolojik cihazlarının kullanım düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği ile katılımcıların araştırma öncesinde ve sonrasında eğitime teknoloji entegre etme konusunda bir değişikliğin olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Diğer yandan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği ile gerçekleştirilen çalışmalar süresince katılımcıların AG etkinlikleri tasarlarken hissettikleri duyuşsal tepkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanında araştırma çalışması süresince gözlem raporları ve araştırmacı günlükleri ile de veriler elde edilmeye çalışılmış araştırmadan elde edilen bulgular bu günlük ve raporlar ile desteklenmiştir. Araştırma uygulamasının ilk iki haftası programların ve artırılmış gerçekliğin katılımcılara tanıtılması ile tamamlanmıştır. Ayrıca 2. Haftada Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği ön-test olarak uygulanmış, kişisel bilgi formları

katılımcılar tarafından doldurulmuştur. 7. ve 8. Haftada bu sürece kadar devam eden uygulamaları değerlendirmek amacıyla katılımcıların yapmış olduğu ödevler toplanarak DPA'lar vasıtası ile değerlendirilmiştir. Aynı zamanda akademik takvime göre bahsi geçen 7. ve 8. haftanın vize dönemine denk gelmesinden dolayı gerek araştırmanın gerekse katılımcıların bu durumdan etkilenmemesi için çalışmaya ara verilmiştir. 12. haftada bu döneme kadar devam eden çalışmaların ödevleri katılımcılardan toplanarak yine DPA lar vasıtası ile değerlendirilmiştir.13. haftada Anlamsal Farklılıklar Ölçeği tüm katılımcılara uygulanmış, 14. haftada ise Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği son-test olarak tekrar uygulanarak veri toplama aşaması sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde; katılımcıların uygulama kapsamında ortaya koymuş olduğu ürünler, kitabın ilk dört ünitesi ve son üç ünitesi olmak üzere iki aşamalı olarak Dereceli Puanlama Anahtarları ile değerlendirilmiştir. Ders kitabının toplam 7 ünitesi katılımcıların oluşturduğu 15 grup tarafından 105 artırılmış gerçeklik etkinliği ile yapılandırılmıştır. Bu ürünler değerlendirilirken “Kullanılacak Materyal, Tasarım Oluşturma Süreci, Tasarıma Özellik Katma, Özgünlük ve Yaratıcılık” başlıklarından oluşan nitelikler açısından değerlendirilmiş ve tablo haline getirilmiştir. Aşağıdaki tabloda katılımcıların oluşturduğu bir grubun, ders kitabının son üç ünitesini yapılandırması ile elde edilen etkinliklerin DPA'lar ile değerlendirme sonucu tablo haline getirilmiş ve örnek olarak sunulmuştur.

Tablo 3.

DPA Değerlendirmesi Sonuç Tablosu Örneği

Nitelikler	Özellikler				
		(1-2)Yeterli Değil	(3) Orta Düzey	(4) Nitelikli	(5) Çok Nitelikli
Kullanılacak Materyal	1. Kullanılan görsel seçimi				5
	1. Üniteyi Kapsama durumu				5
	2. Konuyu baz alma durumu				5
	3. Entegre – görsel uyumu				5
Tasarım Oluşturma Süreci	1. Grup halinde yapılmış				5
	2. 3B ve Video konumlaması			4	
	3. 3B ve Video Boyutlandırma				5
	4. Görüntü netliği ve anlaşılması			4	
Tasarıma Özellik Katma	1. Farklı tetikleyicilere 3B ekleme				5
	2. 3B Ses ekleme ve sahne geçiş				5
	3. 3B nesne yönlendirme				5
	4. Gerçek üzerine sanal buton				5
Özgünlük ve Yaratıcılık	1. Yaratıcı Düşünce				5
	2. Yeni ve Özgün İçerik				5
	3. İlgi Çekici hale getirme				5

Katılımcılara ön-test ve son-test olarak uygulanan Teknoloji Entegrasyonu Öz Yeterlilik Algısı ölçeğinden elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağına karar verebilmek için normallik testi uygulanmıştır. Uygulanan test neticesinde son test verilerinin Kolmogorov-Smirnov (KS) ve Shapiro-Wilk (SW) değerleri anlamlı olmazken, öntest veri değerlerinin anlamlı olduğu anlaşılmıştır. Tabachnick ve Fidell (2012), George ve Mallery (2010) KS-SW değerlerinin anlamlı olduğu durumlarda basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmasını ve Tabachnick ve Fidell'e göre -1,5 ile +1,5 George ve Mallery'e göre -2 ve +2 arasında değerler alırsa parametrik testlerin yapılabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada ön test verilerinin anlamlı çıkması sonucunda basıklık değerinin ,717 çarpıklık değerinin ise ,365 olduğu görülmüş bu sebeple normal dağılım gösterdiği belirlenerek bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Anlamsal Farklılıklar Ölçeğinin analizinde ise katılımcıların gerçekleştirmiş oldukları AG etkinliklerine karşı duyuşsal tutumlarının belirlenmesi amaçlanmış bu sebeple yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Bahsi geçen verilerin analizleri yorumlanırken gözlem raporları ve araştırmacı günlükleri ve kişisel bilgi formu sonuçları destekleyici veri olarak kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Katılımcıların sosyal bilgiler 7. Sınıf ders kitabını MAG etkinlikleri kapsamında yapılandırmaları ne düzeyde gerçekleştirmiştir?" Sorusu araştıranın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Bu probleme ilişkin veriler katılımcıların yapmış oldukları etkinlikleri değerlendirmek amacı ile hazırlanan Dereceli Puanlama Anahtarları ile elde edilmiştir. Bu DPA'lar ile katılımcıların başarı düzeyi belirlenmeye çalışılmıştır. Aşağıda tüm katılımcı gruplar tarafından yapılandırılan ders kitabının ilk dört ünite ve son üç ünite olmak üzere iki aşamalı olarak değerlendirilmesine dair başarı düzeyleri verilmiştir:

Tablo 4.

Tüm Gruplara Ait İlk Dört Üniteyi Kapsayan DPA Başarı Düzeyleri

Gruplar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyleri
Grup. 1.	4.75	Oldukça Nitelikli
Grup. 2.	5.00	Oldukça Nitelikli
Grup. 3.	4.31	Oldukça Nitelikli
Grup. 4.	3.81	Nitelikli
Grup. 5.	4.12	Oldukça Nitelikli
Grup. 6.	4.00	Oldukça Nitelikli
Grup. 7.	4.12	Oldukça Nitelikli
Grup. 8.	2.89	Orta Düzey
Grup. 9.	3.93	Nitelikli
Grup. 10.	3.75	Nitelikli
Grup. 11.	3.68	Nitelikli

Grup. 12.	3.87	Nitelikli
Grup. 13.	3.75	Nitelikli
Grup. 14.	4.81	Oldukça Nitelikli
Grup. 15.	3.18	Nitelikli

Tablo 4’de katılımcıların ders kitabının ilk dört ünitesini Mobil Artırılmış Gerçeklik kapsamında ürettikleri etkinliklerin DPA’lar vasıtası ile yapılan değerlendirme sonuçları verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların ortaya koyduğu ürünler değerlendirildiğinde genellikle “oldukça nitelikli” ve “nitelikli” etkinliklerden meydana geldiği bulunmuştur. Buna göre ders kitabının ilk dört ünitesi kapsamındaki ürünlerin eğitimde kullanılması bakımından değerlendirildiğinde oldukça başarılı olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 5.

Tüm Gruplara Ait Son Üç Üniteyi Kapsayan DPA Başarı Düzeyleri

Gruplar	Ortalama Puan	Başarı Düzeyleri
Grup. 1.	4.37	Oldukça Nitelikli
Grup. 2.	4.87	Oldukça Nitelikli
Grup. 3.	3.37	Nitelikli
Grup. 4.	3.50	Nitelikli
Grup. 5.	4.00	Oldukça Nitelikli
Grup. 6.	4.37	Oldukça Nitelikli
Grup. 7.	3.87	Nitelikli
Grup. 8.	2.62	Orta Düzey
Grup. 9.	0.00	Yeterli Değil
Grup. 10.	3.18	Nitelikli
Grup. 11.	3.06	Nitelikli
Grup. 12.	3.12	Nitelikli
Grup. 13.	2.56	Orta Düzey
Grup. 14.	3.25	Nitelikli
Grup. 15.	3.12	Nitelikli

Tablo 5’ de katılımcı grupların kitabın son üç ünitesi kapsamında ortaya koydukları ürünler değerlendirilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların söz konusu etkinlikleri değerlendirme sonucu; çoğunlukla “nitelikli” ve “oldukça nitelikli” olarak belirlenmiştir. Buna göre katılımcıların kitabın son üç ünitesini Mobil Artırılmış Gerçeklik kapsamında

genellikle başarı ile gerçekleştirdikleri ve elde edilen ürünlerin eğitimde kullanılabilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6.

Grupların AG etkinliklerinden Almış Olduğu Puanlar ve Ortalama.

Gruplar	1. Aşama	2. Aşama	Ortalama
Grup. 1.	4.75	4.37	4.56
Grup. 2.	5.00	4.87	4.93
Grup. 3.	4.31	3.37	3.84
Grup. 4.	3.81	3.50	3.65
Grup. 5.	4.12	4.00	4.06
Grup. 6.	4.00	4.37	4.18
Grup. 7.	4.12	3.87	3.99
Grup. 8.	2.89	2.62	2.75
Grup. 9.	3.93	0.00	3,93
Grup. 10.	3.75	3.18	3.46
Grup. 11.	3.68	3.06	3.37
Grup. 12.	3.87	3.12	3.49
Grup. 13.	3.75	2.56	3.15
Grup. 14.	4.81	3.25	4.03
Grup. 15.	3.18	3.12	3.15
X: 3.77			

Tablo 6’da tüm grupların üretmiş olduğu çalışmaların iki aşama halinde DPA’lar ile değerlendirilmesine yönelik grup bazında puan ortalamaları yer almaktadır. Buna göre ortaya konulan tüm ürünlerin ortalama puanları (\bar{X} : 3.77) olarak belirlenmiştir. “Nitelikli” olarak yorumlanabilecek bu sonuç öğretmen adaylarının ortaya koymuş olduğu Mobil Artırılmış Gerçeklik etkinlikleri ve ders kitabına entegre olarak kullanılabilirliği konusunda başarılı sonuçlar ortaya koyduğu bulgusunu vermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Katılımcılara ön-test ve son-test olarak yapılan Teknoloji Entegrasyonu Öz yeterlilik Algısı Ölçeği (TEÖYAÖ) sonuçları arasında fark var mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan t-testi sonuç tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 7.

TEÖYAÖ Öntest-Sontest Puanlarının t-Testi Sonuçları

	N	X	S	sd	t	p
Öntest	42	3.55	.51	41	1.85	0.071

Sontest 42 3.32 .64

Tablo 7’de verilen bulgulara dayanarak katılımcıların uygulama sonrasında eğitime teknoloji entegre etme konusunda öz yeterlilik algılarında anlamlı bir değişim olmamıştır ($t_{(41)} = 1.85$; $p > .05$). Uygulama öncesinde katılımcı öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz yeterlilik algısı puanlarının ortalaması ($\bar{X} = 3.55$) iken, araştırma çalışması neticesinde ($\bar{X} = 3.32$) olmuştur.

Çalışmanın son alt problemi olan “Katılımcıların MAG etkinlikleri gerçekleştirme sürecine yönelik olarak duyuşsal tutumları nasıldır?” Sorusuna ilişkin katılımcılara uygulama safhası sona erdikten sonra uygulanan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği (AFÖ) sonuç tablosu aşağıdaki gibidir:

Tablo 8.

Yapılan Çalışmalara Yönelik AFÖ Sonuç Tablosu

	(-3)	(-2)	(-1)	(0)	(1)	(2)	(3)	
Sıkıcı	4 %9,1	1 %2,3	9 %20,5	7 %15,9	13 %29,5	5 %11,4	5 %11,4	Eğlenceli
Sıradan	5 %11,4	4 %9,1	3 %6,8	4 %9,1	6 %13,6	11 %25,0	11 %25,0	Sıra Dışı
Zor	15 %34,1	3 %6,8	3 %6,8	2 %4,5	6 %13,6	6 %13,6	6 %13,6	Kolay
Karmaşık	21 %47,7	5 %11,4	1 %2,3	4 %9,1	3 %6,8	4 %9,1	5 %11,4	Basit
Klasik	6 %13,6	1 %2,3	2 %4,5	6 %13,6	9 %20,5	4 %9,1	15 %34,1	Yenilikçi
Kafa Karıştırıcı	16 %36,4	7 %15,9	4 %9,1	2 %4,5	5 %11,4	4 %9,1	6 %13,6	Anlaşılır
Yorucu	17 %38,6	4 %9,1	10 %22,7	3 %6,8	1 %2,3	2 %4,5	7 %15,9	Yorucu Değil

Tablo 8. incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğu araştırmanın uygulama safhasını “eğlenceli sayılabilir” yönünde tutum sergilemiş oldukları söylenebilir (f:13 %29.5). Diğer yandan (f: 5 %11.4) katılımcı “oldukça eğlenceli” olarak değerlendirirken, (f:4 %9.1) katılımcı ise çalışmayı “oldukça sıkıcı” yorumlamışlardır. Bu bulgu katılımcıların çalışmalarını gerçekleştirirken zevk aldıklarını ve grup halinde çalışmanın da bunda etkili olduğu yorumu yapılabilir. Araştırmacı günlükleri aracılığı ile elde edilen veriler de bu bulguyu destekleyici niteliktedir. Bunun yanında katılımcıların çoğunluğu çalışmayı “oldukça sıradışı” ve “sıradışı” olarak nitelemişlerdir (f:11 %25). Aynı duygusal sıfatın zıttı olarak kabul edilebilecek “oldukça sıradan” olarak gören katılımcılar ise (f:5 %11.4) kişiden ibarettir. Yoğunluğun “oldukça sıra dışı ve sıradışı” kategorisinde yoğunlaşması katılımcıların eğitim hayatları boyunca ilk defa AG etkinlikleri gerçekleştirme ve bunu eğitime entegre etmeye yönelik çalışmalar gerçekleştirmelerine ve şu anda ülkemizde bu teknolojinin eğitim alanında oldukça az kullanılmamasına bağlanabilir. Katılımcıların (f:15 %34.1)’i çalışmayı “oldukça zor” olarak tanımlarken (f:6, %13.6) katılımcı ise çalışmayı “oldukça kolay” olarak tanımlamıştır. Çalışmayı “oldukça karmaşık” bulan katılımcılar (f: 21 %47.7) iken oldukça basit bulan

katılımcılar (f:5, %11.4) kişiden oluşmaktadır. Bu verilerden anlaşılacağı üzere çalışmayı oldukça “karmaşık” ve “zor” olarak niteleyen katılımcılar yoğunluktadır. Ancak bu bulgunun en önemli sebebi olarak katılımcıların, dil, teknolojik bilgi gibi donanımsal altyapılarının, teknoloji temelli çalışmalara isteklerinin az ve sahip oldukları teknolojik cihazların özelliklerinin düşük seviyeli olmasından dolayı bu bulgunun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Araştırmacı günlüklerinde yer alan gözlem raporları da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Diğer yandan katılımcıların (f: 15, %34.1)’i çalışmayı “oldukça yenilikçi” olarak nitelemiştir. Bunun yanında (f: 6, 13.6) katılımcı ise çalışmayı “oldukça klasik” olarak tanımlamışlardır. Bu bulgu katılımcıların büyük çoğunluğunun AG’nin eğitime yenilik katacağı ve teknolojiye ayak uydurma manasına geldiği düşüncesinde olduğu söylenebilir. Araştırmacı günlüklerinden elde edilen veriler de bu tespiti destekleyici niteliktedir. “oldukça kafa karıştırıcı” olarak niteleyen katılımcılar (f:16, %34.4) kişiden oluşmaktadır. Diğer yandan (f:6, %13.6) katılımcı da çalışmayı “oldukça anlaşılır” olarak nitelemiştir. Yoğunlukla “oldukça kafa karıştırıcı” olarak görülmesinin sebebi araştırmacı günlüklerinden hareketle altyapı eksikliği (dil, teknolojik bilgi ve deneyim eksikliği) ve AG tasarlamak için kullanılan uygulamanın dilinin İngilizce olması ve aynı zamanda oyun motoru olarak da kullanılabilmesi sebebiyle yoğunluğun bahsi geçen kod üzerinde olması açıklanabilir. Katılımcıların (f:17, %38.6)’lık kısmını oluşturan kesim çalışmayı “oldukça yorucu” olarak nitelerken (f:7, %15.9) kişiden oluşan kısım “hiç yorucu değil” olarak nitelemiştir. Genellikle yorucu olduğu vurgusunun yapılması, AG etkinlikleri tasarlama ile öğrenim hayatları boyunca ilk defa karşılaşmış olmaları, öğretmen adaylarının donanımsal altyapılarından kaynaklanan sorunlar ve etkinliklerin az miktarda da olsa kod yazımına ihtiyaç duyması gibi nedenlerin bu eğilimi ortaya çıkarmış olabileceğini akla getirmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışma sonucunda Artırılmış Gerçeklik etkinlikleri ortaya koyan katılımcıların uygulamalar öncesinde hazırbulunuşluk düzeylerinin benzer olduğu anlaşılmıştır. Katılımcı öğretmen adaylarının çalışma boyunca gerçekleştirdikleri etkinlikler önceden belirtilen kriterlere göre değerlendirildiğinde “Nitelikli” sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Mobil artırılmış gerçeklik etkinliklerini başarı ile tasarlayıp mobil uygulama haline getirebildikleri görülmüştür. Sonuç olarak araştırma çalışması boyunca gerçekleştirilmiş olan çalışmalar kişisel bilgi formu ile karşılaştırıldığında katılımcıların bu konudaki bilgi ve becerilerini geliştirdiği, eğitimde teknoloji kullanımına yönelik önemli faydalar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; “Artırılmış Gerçeklik uygulamaları ve kullanımı hakkında öğrencilerden olumlu sonuçlar elde edilmiştir” bulgusuna ulaşan Özel ve Uluyol’un (2016); Artırılmış Gerçeklik öğrenci becerisinin artırılmasına pozitif katkılar sağlar bulgusunu elde eden Seçkin Kapucu ve Yıldırım’ın (2019); Geliştirilen AG kartlarının öğrencilerde olumlu yansımaları olduğu bulgusuna ulaşan El Sayed, Zayed ve Sharawy’in (2011) ulaşılmış olduğu sonuçlar ile örtüşmektedir. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde göstermektedir ki; katılımcıların araştırma uygulaması devam ettikçe daha özgün ve yaratıcı etkinlikler tasarlamaya başladığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle katılımcıların AG etkinlikleri yapmayı öğrendikleri ve süreç içerisinde olumlu tutum gösterdikleri sonucu çıkarılabilir. Bu bulgu AG’nin öğrenci motivasyonuna pozitif katkı yaptığı sonucuna ulaşan Ersoy Duman ve Öncü (2016); Baltacı ve Yıldız’ın (2015) Okul öncesi eğitimcileri ile gerçekleştirilen çalışmanın ilk dönemlerinde katılımcıların direnç gösterdiği ancak ilerleyen süreçte yaklaşımlarının olumluya döndüğü bulgusuna ulaşan Soylu (2019)’un; AG ile yapılan eğitimin öğrencilerin derse karşı tutumlarında olumlu etkiler bıraktığı, öğrencileri etkin

kıldığı sonucuna ulaşan Durak ve Karaoğlan Yılmaz'ın (2019); AG'nin öğrencileri daha etkin kıldığı ve derse katılımı artırdığı sonuçlarına ulaşan Sırakaya ve Seferoğlu'nun (2016); çalışmaları ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının Teknoloji Entegrasyonu Öz yeterlilik algılarının değişip değişmediği incelenmiş ve yapılan t-testi sonucunda anlamlı bir fark görülmemiştir. Buradan hareketle Artırılmış gerçeklik etkinlikleri geliştirmenin öğretmen adaylarında eğitime teknoloji entegre etme konusunda bir isteklendirme yaratmadığı söylenebilir. Bu sonuç; AG ile yapılan Geometri eğitiminin öğrencilerin bilgisayar öz yeterlilik algılarına olumlu bir katkı sağlamadığı sonucuna ulaşan İbili ve Şahin'in (2013) bulguları ile paralellik göstermesine rağmen, AG ile yapılan matematik eğitiminin öğretmen adaylarının teknoloji entegrasyonu öz yeterlilik algılarına olumlu olarak yansıdığı sonucuna ulaşan Özçakır ve Aydın'ın (2019) çalışmasına göre farklı bir sonuç ortaya koymaktadır. Özçakır ve Aydın tarafından gerçekleştirilen çalışmanın var olan AG etkinliklerini öğretmen adaylarına uygulamak olduğu anlaşılmıştır. Buradan hareketle AG etkinliklerini katılımcılar ile geliştirmenin veya var olanı uygulamanın farklı sonuçlar ortaya çıkardığı söylenebilir. Diğer yandan öz yeterlilik algısı ortalama puanları göz önüne alındığında son-test aleyhine bir düşüş söz konusudur. Bu durum katılımcıların teknoloji algılarında bir farkındalık yarattığı ve sahip oldukları teknolojik bilgi ve altyapılarının aslında daha az seviyede olduğu bilincini edindikleri söylenebilir.

Katılımcı öğretmen adayları ile çalışma kapsamında Mobil platformlar için Artırılmış Gerçeklik etkinlikleri geliştirme süreci boyunca duyuşsal olarak ne hissettiklerini ortaya koyabilmek amacıyla Anlamsal Farklılıklar Ölçeği uygulanmıştır. Ulaşılan bulgulara dayanarak katılımcıların büyük çoğunluğunun geliştirilen etkinlikleri ve süreci; yenilikçi, kafa karıştırıcı, eğlenceli, zor, sıradışı, karmaşık ve yorucu olarak buldukları saptanmıştır. Bu bulguların elde edilmesinde AG etkinlikleri kapsamında; video, üç boyutlu model ve animasyonlarının entegre edilmesi konusunda katılımcıların sahip oldukları sınırlılıklar ve eğilimlerinin etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan ölçek kapsamında, yapılmış olan etkinliklere yönelik ifadelerde bulunulması yapılan çalışmanın duyuşsal açıdan etkililiğini ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu bulguya paralel olarak: Özenli düşünme becerileri kazandırmaya yönelik olarak doktora tezi kapsamında geliştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinde kullanılan Anlamsal Farklılıklar Ölçeği ile elde edilen bulgularda öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun çalışmayı, sıradışı, eğlenceli, zor, anlaşılır, yenilikçi, yorucu olmayan ve basit olarak nitelemiştir sonucuna ulaşan Uluçnar'ın (2018) çalışması ile kısmi olarak benzerlik göstermektedir.

Sadece sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üretmiş olduğu çalışmalara odaklanmak araştırmanın bir sınırlılığı sayılabilir. Bu sebeple ileriki araştırmalarda eğitim fakültelerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına verilecek belirli bir eğitim sonrası üretmiş oldukları etkinlikleri değerlendirmek daha geçerli sonuçlar vereceği düşünülmektedir. Diğer yandan yapılan çalışma ile öğretmen adaylarının AG etkinlikleri üretip mobil uygulama haline getirebildiği anlaşılmıştır. Buradan hareketle öğretmenlik mesleğinde bu teknolojiyi aktif şekilde kullanabilir hale geldikleri yorumu yapılabilir. Bu sebeple eğitimde AG kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi ve eğitim fakültelerinde ders olarak AG eğitiminin eklenmesi bu teknolojinin eğitimde kullanımını ve etkisini arttıracaktır.

KAYNAKÇA

- Abdüsselam, M. S. & Karal, H. (2012). Fizik öğretiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının öğrenci akademik başarısı üzerine etkisi: 11. sınıf manyetizma konusu örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 170-181.
- Akçayır, M. & Akçayır, G. (2016). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil eğitiminde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanımına yönelik görüşleri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1169-1186.
- Akçayır, M., Akçayır, G., Pektaş, H. M. & Ocak, M. A. (2016). Augmented reality in science laboratories: the effects of augmented reality on university students laboratory skills and attitudes toward science laboratories. *Computer and Human Behavior*, 57, 334-342.
- Akgül, G. & Tanrıseven, I. (2019). Fen ve Teknoloji dersinde dijital öyküleme sürecinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin bilimsel yaratıcılıkları ve dijital öyküleri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2501-2512.
- Akkuş, İ. & Özhan, U. (2017). Augmented reality applications in mathematics and geometry education. *Inonu University Journal of The Graduate School of Education*, 4(8), 19-33.
- Arslan, A. & Elibol M. (2015). Eğitsel artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi: android işletim sistemi örneği. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 1792-1817.
- Arvanitis, P. (2012). Augmented reality in second language teaching and learning? *Edulearn 4th International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona SPAIN.
- Aş, H. (2019). Saran mimari yazılım ve teknolojilerinin kültürel mirası koruma çalışmalarında kullanımı. *Tasarım Enformatiği Dergisi*, 1(2), 92-106.
- Ateş, A. (2018). 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler" konusunda artırılmış gerçeklik teknolojileri kullanılarak oluşturulan öğrenme materyalinin akademik başarıya etkisi. (Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Niğde).
- Avcı, F. A. & Taşdemir, Ş. (2019). Artırılmış ve sanal gerçeklik ile periyodik cetvel öğretimi. *Selçuk Teknik Dergisi*, 18(2), 68-83.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence*, 6(4), 355-385.
- Baltacı, S., & Yıldız, A. (2015). GeoGebra 3D from the perspectives of elementary preservice mathematics teachers who are familiar with a number of software. *Cypriot Journal of Education Sciences*, 10(1), 12-17.
- Billinghurst, M. & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, 45(7), 56-63.
- Bonner, E. & Reinders, H. (2018). Augmented and Virtual Reality in The Language Classroom: Partical Ideas. *Teaching English with Technology*, 18(3), 33-53.
- Buluş Kırıkkaya, E. & Şentürk, M. (2018). Güneş sistemi ve ötesi ünitesinde artırılmış gerçeklik teknolojisi kullanılmasının öğrenci akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 181-189.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 17. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyükuygur, M. & Güneş, A. (2018). Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Yabancı Dil Eğitiminde Kullanımı ve Eğitsel Oyun Geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 63-73.
- Challenor, J. & Ma, M. (2019). A review of augmented reality applications for history education and heritage visualisation. *Multimodal Technologies and Interaction*, 39(3), 1-20.
- Chen, C. M. & Tsai, Y. N. (2012). Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools. *Computer & Education*, 59(2), 638-652.
- Chiang, T. H. C., Yang, S. J. H. & Hwang, G. J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Educational Technology ve Society*, 17(4), 352-365.
- Coimbra, T., Cardoso, T., & Mateus, A. (2015). Augmented reality: an enhancer for higher education students in math's learning? *Procedia Computer Science*, 67, 332-339.
- Çakır, R., Solak, E. & Tan, S. S. (2015). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile İngilizce kelime öğretiminin öğrenci performansına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 45-58.
- Çevik, G. Yılmaz, M. R. Gökteş, Y. & Gülcü, A. (2017). okul öncesi dönemde artırılmış gerçeklikle İngilizce kelime öğrenme. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(2), 50-57.
- Çoruh, L. (2011). *Sanat tarihi dersinde bir öğrenme modeli olarak artırılmış gerçeklik uygulamasının etkililiğinin değerlendirilmesi (Erciyes Üniversitesi mimarlık fak. ve güzel sanatlar fak. örneği uygulaması)*. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).
- Demir, Ö., Ağaçasapan, B., Sarı, S., Aksoy, T. & Çabuk, A. (2019). Coğrafya öğretim materyallerinin artırılmış gerçeklik ile güçlendirilmesi. *II. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi* (s. 462-467), Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon Yönetimi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana).
- Di Martino, V. & Longo, L. (2019). Augmented reality to promote inclusive learning. *Open Journal Per la Formazione in Rete*, 19(1), 179-194.
- Di Serio, A., Ibanez, M. B. & Kloos, C. D. (2012). "Impact of an augmented reality system on student motivation for a visual art course", *Computers & Education*, 1(11), 586-596.
- Durak, A. & Karaoğlan Yılmaz, F. G. (2019). Artırılmış gerçekliğin eğitsel uygulamaları üzerine ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 468-481.
- El Sayed, N. A. M., Zayed, H. H. & Sharawy, M. I. (2011). ARSC: Augmented reality student card. *Computers and Education*, 56(4), 1045-1061.
- Ercan, M. (2010). *A 3D Topological tracking system for augmented reality*. (Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara).

- Eroğlu, B. (2018). *Ortaokul öğrencilerine astronomi kavramlarının artırılmış gerçeklik uygulamaları ile öğretiminin değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon).
- Ersoy, H. Duman, E. & Öncü, S. (2016). Artırılmış gerçeklik ile motivasyon ve başarı: deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 5(1), 39-44.
- Ersoy, H., Duman, E. ve Öncü, S. (2016). Artırılmış Gerçeklik ile motivasyon ve başarı: deneysel bir çalışma. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 5(1), 39-44.
- Fidan, M. & Tuncel, M. (2018). Ortaokul fen eğitimine yönelik artırılmış gerçeklik uygulamalarının tasarımı. *International Congress on Curriculum and Instruction ICCI-EPOK*.
- Fidan, M. (2018). *Artırılmış gerçeklikle desteklenmiş probleme dayalı fen öğretiminin akademik başarı, kalıcılık, tutum ve öz-yeterlilik inancına etkisi*. (Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu).
- Gecü-Parmaksız, Z. (2017). *Augmented reality activities for children: a comparative analysis on understanding geometric shapes and improving spatial skills*. (Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara).
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*. 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Godwin-Jones, R. (2016). Augmented reality and language learning: from annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technologies*, 20(3), 9-19.
- Gonzato, J. C., Arcila, T., & Crespın, B. (2008). Virtual objects on real oceans. *In Graphicon'2008* (s. 49-54).
- Gümbür, Y. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde artırılmış gerçeklik uygulaması kullanımının öğrencinin akademik başarısına, tutumuna ve motivasyonuna etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla).
- Güngördü, D. (2018). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ortaokul öğrencilerinin atom modelleri konusuna yönelik başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, 7 Aralık Üniversitesi, Kilis).
- Huang, T. C., Chen, C. C. & Chou, Y. W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers ve Education*, 96, 72–82.
- İbili, E. & Şahin, S. (2013). Artırılmış gerçeklik ile interaktif 3D geometri kitabı yazılımın tasarımı ve geliştirilmesi: ARGE3D. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 13(1), 1-8.

- İçten, T. & Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 5(2), 111-136.
- İmamoğlu, A. & İmamoğlu, M. (2018). Coğrafya eğitiminde artırılmış gerçeklik uygulamaları. İçinde A. Meydan (ed.), *1. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Sempozyumu* (s. 480-485), Nevşehir: Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- İzgi Onbaşı, Ü. (2018). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarına ve fen motivasyonlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 320-337.
- Kahrıman- Pamuk, D. Elmas, R. & Pamuk, S. (2020). Artırılmış gerçeklik ve fen etkinlikleri: okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 671-699.
- Koçoğlu, E. Akkuş, İ. ve Özhan, U. (2017), Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Bir Öğrenme Ortamı Olarak Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları. Sever, A. Aydın, M. ve Koçoğlu, E. (Ed.), *Alternatif Yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler Eğitimi* (s. 327-355), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543-554.
- Kuzgun, H. (2019). *Artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi dönemde kullanımı: durum çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon).
- Küçük, S., Yılmaz, R., Baydaş, Ö. & Göktaş, Y. (2014). Ortaokullarda artırılmış gerçeklik uygulamaları tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 383-392.
- Lim, K. Y. T. & Lim, R. (2020). Semiotics, memory and augmented reality: history education with learner- generated augmentation. *British Journal of Educational Technology*, 51(3), 673-691.
- Lin, T. J., Duh, H. B. L., Li, N., Wang, H. Y. & Tsai, C. C. (2013). An investigation of learners' collaborative knowledge construction performances and behaviour patterns in augmented reality simulation systems. *Computers and Education*, 68, 314-321.
- Lund-Nielsen, B., Brandt, H. & Swensen, H. (2016). Augmented reality in science education- affordances for student learning. *Nordic Studies in Science Education NORDINA*, 12(2), 157-174.
- Önal, N. (2017). Artırılmış gerçeklik uygulamaları ilköğretim matematik öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarını etkiler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırma Dergisi*, 6(5), 2847-2857.

- Özarslan, Y. (2013). *Genişletilmiş gerçeklik ile zenginleştirilmiş öğrenme materyallerinin öğrenen başarısı ve memnuniyeti üzerindeki etkisi.* (Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir).
- Özçakır, B. & Aydın, B. (2019). Artırılmış gerçeklik deneyimlerinin matematik öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu öz-yeterlilik algılarına etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 314-335.
- Özel, C. & Uluyol, Ç. (2016). Bir artırılmış gerçeklik uygulamasının geliştirilmesi ve öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 793-823.
- Öztürk, D. & Güdek, B. (2016). Viyolonsel performans değerlendirmesine yönelik dereceli puanlama anahtarının (rubrik) geliştirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 31-50.
- Raghaw, M., Paulose, J. & Goswami, B. (2018). Augmented reality for history education. *International Journal of Engineering and Technology*, 5(1), 1-5.
- Ramazanoğlu, M. & Aker, A. (2019). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitim amaçlı kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Information Technologies and Applied Sciences – Turkish Studies*, 1(14), 91-106.
- Rasalingam, R. R., Muniandy, B. & Rasalingam, R. R. (2014). Exploring the Application of Augmented Reality Technology in Early Childhood Classroom in Malaysia. *Journal of Research & Method in Education*, 4(5), 33-40.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Gerçek Dünya Araştırması* (Çınkır, Ş. ve Demirkasimoğlu, N. Çev. Ed.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sahal-Guntur, M. I., Setyaningrum, W., Marsigit, M., Sarahih, N. A. & Kahir bin Noordin, M. (2019). Developing augmented reality in mathematics learning: The challenges and strategies. *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*, 6(2), 211-221.
- Sever, A. Aydın, M. & Koçoğlu, E. (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla sosyal bilgiler eğitimi* (s. 327-355), and Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Shelton, B. E. & Hedley, N. R. (2002). Using augmented reality for teaching earth-sun relationships to undergraduate geography students. In *Augmented Reality Toolkit, The First IEEE International Workshop*, 02EX632, 1-8.
- Sırakaya, M. & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğrenme ortamlarında yeni bir araç: bir eğitilence uygulaması olarak artırılmış gerçeklik. Aytekin İşman, Hatice F. Odabaşı, Buket Akkoyunlu (Ed.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları*, Sakarya: Salmat Yayıncılık.
- Sırakaya, M. & Sırakaya Alsancak, D. (2018). Artırılmış gerçekliğin fen eğitiminde kullanımının tutum ve motivasyona etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 26(3), 888-896.

- Sırakaya, M. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının, öğrencilerin akademik başarıları, kavram yanılgıları ve derse katılımlarına etkisi. (Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara).
- Silva, R., Oliveira, J. C. & Giraldo, G. A. (2003). Introduction to augmented reality. *National Laboratory for Scientific Computation*, (25), 1-11.
- Somyürek, S. (2014). Öğrenme sürecinde Z kuşağının dikkatini çekmek: artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi*, 4(1), 63-80.
- Soylu, M. S. (2019). *Artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının tutum ve görüşlerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli).
- Swensen, H. (2016). Potential of augmented reality in sciences education a literature review. *ICERI 2016 Conference*, Seville, Spain.
- Şahin, D. (2017). *Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile yapılan fen öğretiminin ortaokul öğrencilerinin başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum).
- Şentürk, M. (2018). *Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının 7. sınıf "Güneş Sistemi ve Ötesi" ünitesinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarı, motivasyon, fene ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisinin solomon dört gruplu modelle incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli).
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. (6 Edition). New York: Pearson.
- Takkaç-Tulgar, A. (2019). In between reality and virtuality: augmented reality in teaching english to young learners. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 356-364.
- Taşkıran, A., Koral, E. & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış gerçeklik uygulamasının yabancı dil eğitiminde kullanılması. *Akademik Bilişim Kongresi* (s. 462-467), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Timur, B. & Özdemir, M. (2018). Fen eğitiminde artırılmış gerçeklik ortamlarının kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(10), 62-75.
- Tobar-Munoz, H., Fabregat, R. & Baldiris, S. (2015). Augmented Reality game-based learning for mathematics skills training in inclusive contexts. *Informatica Educativa*, 21(2), 39-51, Spain: Girona.
- Topraklıoğlu, K. (2018). *Üçboyutlu modellemenin kullanıldığı artırılmış gerçeklik etkinlikleri ile geometri öğretimi*. (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir).
- Turan, Z., Meral, E. & Şahin, İ. F. (2018) The impact of mobile augmented reality in geography education: achievements, cognitive loads and views of university students, *Journal of Geography in Higher Education*, 42(3), 427-441.

- Uluçınar, U. (2018). Öğrencilere özenli düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik duygusal temelli bir eğitim programının geliştirilmesi. (Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir).
- Ünal, E. & Teker, N. (2018). Teknoloji entegrasyonuna yönelik öz-yeterlilik algısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(6), 973-978.
- Vlahakis, V. Karigiannis, J. Tsotros, M. Gounaris, M. Almeida, L. Stricker, D. Gleue, T. Christou, T. I. Carlucci, R. & Ioannidis, N. (2002). Archeoguide: An augmented reality guide for archaeological sites. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 22(5), 52-60.
- Vuforia Team (2020). Vuforia developer engine updates. 04.07.2020 tarihinde <https://developer.vuforia.com>, adresinden erişilmiştir.
- Wang, Y. & Liao, H. (2017). Learning performance enhancement using computer-assisted language learning by collaborative learning groups. *Symmetry*, 9(8), 1-16.
- Yıldırım, A. & Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Ortaokul Öğrencilerinin E-Okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Burcu BİLGE¹
Bahadır KILCAN²

Makale Bilgisi

Özet

Alınma Tarihi
16.09.2020

Kabul Tarihi
21.10.2020

Yayınlanma Tarihi
30.12.2020

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin e-okuryazarlık tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmada betimsel araştırma desenlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Konya ili Kulu ilçesinde 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. Sınıf, 451'i kız, 456'sı erkek olmak üzere toplamda 907 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizleri SPSS paket programının yardımıyla t-testi, Welch testi ve tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre e-okuryazarlık tutum puanları ortalamalarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin sınıf seviyelerinin arttıkça e-okuryazarlık tutumlarında da olumlu yönde artış olduğu görülmüş, evinde bilgisayar olan, kişisel mail adresi olan, evinde internet bağlantısı olan ve akıllı telefonu olan öğrencilerle olmayanlar arasında farklılıklar gözlenmiş ve bu öğrencilerin e-okuryazarlık tutumlarının olumlu yönde artış gösterdiği saptanmıştır. Öğrencilerin e-devlet kullanma durumlarına göre e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarında herhangi bir farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. İnternette geçirilen zaman arttıkça öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının da olumlu olduğu görülmüştür. İnternet kullanım amacına göre interneti sosyal medya için kullanan katılımcıların interneti oyun, bilgi ve ödev amacıyla kullananlara göre; oyun ve bilgi için kullananların da ödev için kullananlara göre e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma süresince elde edilen verilere dayalı olarak da araştırmacılara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, E-okuryazarlık, Tutum

*Bu araştırma "Ortaokul Öğrencilerinin E-Okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

¹ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gulbudakburcu@gmail.com. ORCID ID: 0000-0001-6323-4777

² Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, bahadir@gazi.edu.tr. ORCID ID: 0000-0003-0646-1804

Analysis of Secondary School Students Attitude towards E-Literacy in terms of Various Variables

Article Info

Abstract

Received
16.09.2020

Accepted
21.10.2020

Published Online
30.12.2020

The aim of this survey is to analyze the attitude of secondary school students towards e-literacy in terms of various variables. A descriptive survey method is used in this survey. The study group consists of 451 girls and 456 boys a total of 907 students, who reside in Kulu District of Konya Province and attend 5th - 6th -7th and 8th grades. The statistical analysis of the acquired data is carried out with the help of T-test, Welch Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) with the help of SPSS software package. As a result of the survey, according to gender variable of the students there is a substantive difference found out in the average points of e-literacy attitude in favour of boy students. It is the students' attitudes towards e-literacy that they progress in direct proportion with their grade levels. Students who possess a computer, a smartphone, a personal e-mail address and an internet connection differ from those who don't and their attitudes is found out to be advancing in favour of e-literacy. It is also found out that students' use of e-state does not cause a change in their attitudes towards e-literacy. As the time spent on the internet increases the students' attitudes towards e-literacy is found out to be increasing proportionally. It is deduced that those who use the internet for social media has better attitudes towards e-literacy when compared to those who use it for game, information and homework assignments, meanwhile, those who use the internet for games and information has better attitudes towards e-literacy when compared with those who use it only for homework assignments. Hinged upon the data acquired throughout the study, various suggestions are made for the researchers.

Keywords: Secondary School students, E-Literacy, Attitudes

GİRİŞ

Hızla gelişen teknoloji, günlük hayatta ve eğitim hayatında birçok yenilik ve değişime neden olmaktadır. İnsanların bu duruma ayak uydurabilmesi için teknolojinin sunduğu değişimlerden ve yeniliklerden haberdar olmaları gerekmektedir. Fakat sadece bu yeniliklerden haberdar olmak insan yaşamını devam ettirmede yeterli olmamaktadır. Bu yeterliği sağlamak ancak teknolojinin insanlara sundukları hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte bunları günlük hayatta kullanılabilir hale gelmekle mümkündür. Çünkü küreselleşen dünya insanlardan aktif, üretken, birçok bilgi ve beceriyle donatılmış ve bunları kullanan bireyler olmalarını istemektedir.

Günümüz insanı doğuşundan itibaren gerek aile içerisinde gerekse eğitim sürecinde birçok bilgiyle karşılaşmış onlara sahip olmaktadır. Eskiden, eğitim sürecinde yer alan bireylere bilgiler aktarılır, bireylerin bu bilgileri öğrenmeleri istenir ve bu durum yeterli olarak nitelendirilirdi. Şimdilerde ise yeni eğitim sistemleri, bireylerin bilgileri öğrenmelerini yeterli görmemekte, kazanılan bilgilerin günlük hayatta kullanılması gerekliliği üzerine odaklanmaktadır. Aslında benimsenen sistem bireylerin birer bilgi deposu olmaksızın onların bilgiye kendilerinin ulaşmalarını, bilgiyi oluşturmalarını ve günlük yaşamlarında da etkili bir şekilde uyarlayıp kullanmalarını istemektedir. Benimsenen sistem, sadece bunlarla yetinmeyip bireylerin karşısına çıkabilecek bilgilerin değişeceğini, yeni bilgi ve becerilerin ortaya çıkacağını, bireylerin sadece eğitim kademelerinde öğrendikleri bilgilerle değil, örgün eğitim sisteminden ayrıldıktan sonra da kendilerini geliştirmelerinin gerekliliği anlayışından hareketle hayat boyu öğrenmeyi temel almaktadır.

Bireylerin hayatlarındaki değişen koşullara uyum sağlamaları konusu onların birtakım kavramlarla da yüzleşmesini gerekli kılmaktadır. Bu kavramlardan biri okuryazarlıktır. Okuryazarlık kavramının tanımı ilk olarak 1950'li yıllarda yapılmıştır. Yapılan tanım, bugünün koşulları, teknolojisi ve bilgi birikimi dikkate alındığında oldukça sınırlı kalmaktadır. O dönemki tanımdan okuryazarlığın sadece temel okuma yazma becerisi olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Fakat daha sonra yapılan araştırmalar okuryazarlığın okuma yazma becerisinin yanında, okuduğunu anlama, yazıyla kendini ifade etme, zihinsel becerileri geliştirme gibi daha geniş bir çeşitlilikte ele alınması gerektiği gerçeğini ortaya koymuştur (Aşıcı, 2009, s. 12; Karatekin, 2013). Gelişen teknolojilerden ve değişen sosyal, toplumsal, ekonomik vb. olaylardan etkilenen okuryazarlık kavramı hakkında, geçmişten günümüze pek çok tanımlamalar yapılmıştır (Güneş, 1994).

Okuryazarlık hayat boyu devam eden, dinamik, birçok bilgi ve beceriyi içeren, bu bilgi ve becerileri yaşama aktarmaya yarayan (Yılmaz, 1989, s. 48) bir kavram olarak tanımlandığı gibi sosyal olarak meydana getirilmiş iletişim ve temsil sistemlerini etkili bir şekilde kullanma ile ilgili yeterliklerin kazanılması (Altun, 2003; Kellner, 2001, s. 68-69), bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi, başkalarını anlaması ve kendi bilgi ve becerilerini kullanması (Aşıcı, 2009, s. 12) olarak da tanımlanmaktadır.

Yukarıdaki tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere okuryazarlığın birçok işlevinden bahsetmek mümkündür. Toplumların ve teknolojinin değişimi ile genişleyen bu işlevler, toplumun değişen koşullarına ayak uydurabilmek için yeni okuryazarlıkların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Farklı okuryazarlıkların ortaya çıkması bireylerin yeni bilgi ve becerilerle donanmasına katkı sağlarken toplumsal uyum ve gelişmeyi de beraberinde getirmektedir (Altun, 2005, s. 8-9).

Teknolojideki yaşanan katlanarak artış, onunla ilgili olan okuryazarlıkların da çeşitlenerek doğmasına imkân tanımaktadır. Bunlardan birisi, teknoloji sayesinde birçok işlemin elektronik ortamda yapılmasının sonucu olarak ortaya çıkmış olan enformasyon tabanlı okuryazarlık (e-okuryazarlık)'tır. Ancak bu okuryazarlık geleneksel anlamda algılanan okuryazarlığın bir alternatifi olarak değil ancak tamamlayıcısı olarak görülmeli ve anlamlandırılmalıdır (Reinking, McKenna, Labbo, & Kieffer, 1997; Tuman, 1994).

E- okuryazarlık genel manada sosyal ağlara erişim ve onlarda bilgi paylaşımına olanak sağlayan bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin bilinçli kullanımına yönelik sosyal ve yerel uygulamaları tanımlamak için kullanılmaktadır (Kılcan & Çepni, 2017, s. 343). Bireylerin elektronik ortamları aktif ve bilinçli bir şekilde kullanmalarını sağlamayı amaç edinen (Altun, 2005, s. 12) e-okuryazarlık, internetin insan hayatına girmesiyle beraber ticari ve sosyal hayatta "e" ön ekli birçok yeni kavramın (e- devlet, e-hukuk e-ticaret, e-toplum) oluşmasına da zemin hazırlamıştır (Aytaş & Kaplan, 2017, s. 301).

Bireylerin e-okuryazar olarak nitelendirilebilmeleri için elektronik ortamlarda bilgisayar, cep telefonu vb. mesajlarını düzenleyebilmeleri, kullanabilmeleri ve paylaşabilmeleri, interneti kullanabiliyor olmaları, temel teknik becerileri bilmeleri ve aynı zamanda bilgisayar okuryazarı olmaları gerekmektedir (HEFCE, 2004; Kılcan & Çepni, 2017, s. 344; Sakallı, 2015, s. 70).

E-okuryazarlık bazen teknoloji okuryazarlığı ve dijital okuryazarlık gibi kavramlarla karıştırılabilmektedir. Bu kavramlara baktığımızda; dijital okuryazarlık, dijital olarak nitelendirilen ortamlardaki bilgileri anlamlandırma, bunlardan yararlanma ve dijital problemleri çözebilme (Gilster, 1997) işidir. Bunları yaparken bireyler internette araştırma yapma, hiper metinlerden yararlanma, bilgiler arasında ilişki kurma ve içeriği değerlendirme gibi dört yeterliği de yerine getirirler. Bunun yanında e-okuryazarlığın ise daha çok bilgisayar ve internet odaklı olduğu görülmektedir. E-okuryazarlık daha çok elektronik metinler üzerine kuruludur (Yiğit, 2013, s. 258). Bu metinler, dijital olan veya dijital olmayan ortama aktarılmışlardır. Aynı zamanda buradaki metinlere ses, görüntü, sesli görüntü, animasyonlar da eklenebilmektedir. Bu sayede elektronik metinler sözel, görsel ve işitsel bir boyuta taşınmaktadır. İşte e-okuryazarlık bu metinlere yönelik becerileri kapsamaktadır. Bütün bunların yanında teknoloji okuryazarlığı ise daha geniş bir kavram olarak yukarıda ifade edilen okuryazarlıkların (dijital okuryazarlık, e-okuryazarlık) tümünü kapsamaktadır. Teknoloji okuryazarlığı, kelime işlemcisi ve hesap tablosu gibi temel araçlarla nasıl çalışılacağını bilme dâhil, doğal ortam dışındaki her şeye dair bilgi, beceri ve tutumların bütünü olarak tanımlanabilmektedir (Kılcan & Çepni, 2017, s. 341; Yiğit, 2013, s. 256).

Günümüzde bireylerin kendi sorumluluklarını yerine getirmelerine, diğer bireylerle ve devletle olan ilişkilerini düzenlemelerine fırsat tanıyan e-okuryazarlık, vatandaşların bir tıkla e-devlet üzerinden kendilerine ait bilgiye kısa sürede ulaşabilmelerine, sosyal medya üzerinden tanıdıklarıyla kolaylıkla iletişim kurabilmelerine, eğitim ortamında öğrencilerin ders içeriklerine, notlarına, devamsızlık durumlarına kolayca erişebilmelerine de olanak sağlamaktadır. Bu sayılan olanaklar e-okuryazarlığın iyi bir vatandaş, iyi bir veli, iyi bir öğretmen olmak için önemli sayılabilecek beceriler arasında yerini almasının gerekçesi olarak görülebilir (Kılcan & Çepni, 2017, s. 345).

Bu bağlamda toplumu oluşturan bireylerin genç yaştan itibaren e-okuryazar olarak nitelendirilebilecek şekilde donanımına sahip olmaları hem toplumun hem de onu oluşturan bireylerin enformasyon çağına uyumunda önemli bir kazanım olarak görülebilir. Dolayısıyla

bu kazanıma ulaşmak, bireylere erken yaşlardan itibaren eğitim kurumları vasıtasıyla e-okuryazarlığın kazandırılmasını önemli kılmaktadır. Bireylerin e-okuryazar olarak topluma kazandırmak sosyal bilgiler dersi ile mümkündür. Çünkü dersin öğretim programında dijital teknolojideki gelişmelere bağlı olarak vatandaşlık hak ve sorumlulukları ile ilgili dijital yeni durumların (dijital vatandaşlık, e-devlet, sanal ticaret, sosyal medya vb.) ve birtakım dijital sorunların (dijital bölünmüşlük, kimlik hırsızlığı, kişisel bilginin gizliliği, siber dolandırıcılık, siber zorbalık vb.) altı çizilmekte ve bunlara karşı öğrencilerin dijital vatandaşlık yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiği (MEB, 2018) vurgulanmaktadır. Öğrencilerin yeterliliklerinin geliştirilmesinde, öncelikle öğrencilerin bu yeterliklere ilişkin tutumlarını belirlemek önemli paya sahiptir. Çünkü bir şeye ilişkin tutum, o şeyin kazanılmasına ne denli istekli olunduğuyla ilgili ipuçları vermektedir. Buradan hareketle mevcut araştırma, ortaokul düzeyindeki öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu amaçlar doğrultusunda katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının onların cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, evlerinde bilgisayar ve internet bulunma, maile adresine ve akıllı telefona sahip olma, internetten alışveriş yapma, e-devlet kullanma, internette geçirilen zaman durumlarına ve interneti kullanma amaçlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenlere göre belirleyebilmek amacıyla ilişkisel tarama modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Karasar (2015, s. 77) bu yöntemin, araştırmaya konu olan bir şeyin var olan koşullar altında, herhangi bir etkide bulunulmadan değerlendirmeye olanak tanınmasından bahsederken; Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2010, s. 16) ise yukarıdaki ifadeye ek olarak yöntemin, geniş kitlelere uygulama imkânı sunmasından dolayı sıklıkla kullanıldığına dikkat çekmişlerdir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcı grubunu 2017-2018 eğitim öğretim döneminde Konya'nın Kulu ilçesinde amaçsal örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi uygun olarak seçilen ortaokul düzeyindeki 907 (Erkek 456- Kız 451) öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçimindeki kolay ulaşılabilirlik birinci araştırmacının belirtilen ilçede görev yapıyor olması ve uygulama yapılan okullardaki idareciler ve öğretmenlerle tanışıyor olmasıyla açıklanabilir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcılara ait demografik birtakım bilgileri belirlemeye yarayan kişisel bilgi formu ile Kılcan ve Gülbudak (2019) tarafından geliştirilen E-Okuryazarlığa Yönelik Tutum Ölçeği (EYTÖ) kullanılmıştır. Kullanılan ölçek 3'lü Likert tipinde 21 maddeden oluşmakta ve tek faktörden meydana gelmektedir. Ölçeğe ait tek faktör

ölçeğin toplam varyansının %30,97'sini açıklamakta ve burada yer alan maddelerin faktör yükleri 0.45 ile 0.71 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu aşamada ilk önce katılımcılara veri toplama aracı dağıtılmış ve araştırmanın ne amaçla yapıldığı hakkında bilgiler sunulmuştur. Daha sonra çalışmanın nasıl yapılacağı ile ilgili veri toplama aracında yer alan yönerge okunarak katılımcılar bilgilendirilmiştir. Uygulama sonrasında katılımcılardan elde edilen 1000 form içinden eksik işaretlemelerin, boş bırakılanların olduğu 93 adet form tespit edilerek araştırma kapsamı dışına çıkarılmış, böylelikle 907 adet form araştırmanın veri setini oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen veri setinin analizi için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Verilerinin normal dağılım gösterdiği varsayılan araştırmada yapılan istatistiki analizler sonucunda, varyansların homojenlik gösterdiği durumlarda bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü Varyans Analizi, homojenlik göstermediğinde ise Welch testi kullanılmıştır. Anlam farklılığı olan değişkenlerin, anlamlılığını tespit etmede post hoc testlerinden Scheffe ve Tamhane testleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bulguları kapsamında katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının, onların "cinsiyet, sınıf; bilgisayarın, mail adresinin, internet bağlantısının, e-devlet hesabının, akıllı telefonun olup olmaması; internette alışveriş yapılıp yapılmaması, internette geçirilen zaman, interneti kullanım amacı" gibi değişkenlere göre farklılığını saptamak amacıyla istatistikî bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	451	49,34	8,00	905	2,556	,011
Erkek	456	50,68	7,77			

Tablo 1'e göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(905)}=2,556$; $p<,05$]. Kız öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=49,34$) iken, erkeklerin e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=50,68$)'dir. Aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu bulgu katılımcıların cinsiyetlerinin e-okuryazarlığa yönelik tutumlarında farklılaşmaya neden olduğu şeklinde yani erkek öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı için Welch Testi Sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	S		
	5.sınıf	255	48,80	7,29		
	6.sınıf	284	49,46	8,14		
	7.sınıf	197	49,80	8,56		
	8.sınıf	171	52,97	6,89		
Sınıf düzeyi	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark Tamhane	
					8-5	
	Welch	13,210	3	470,644	,000	8-6
						8-7

Tablo 2'ye göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(welch)}= 13,210$; $p<,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek amacıyla Tamhane testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre 8. Sınıfta öğrenim gören katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=52,97$) ile 5. sınıfta öğrenim gören katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=48,80$), 6. sınıfta öğrenim gören katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=49,46$), 7. sınıfta öğrenim gören katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=49,80$) arasında 8. sınıfta öğrenim gören katılımcıların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; katılımcıların sınıf düzeyleri arttıkça onların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının da daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının Bilgisayara Sahip Olma Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Evinizde Bilgisayar Var mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	450	51,74	7,48	905	6,704	,000
Hayır	457	48,31	7,96			

Tablo 3' e göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile bilgisayara sahip olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(905)}=6,704$; $p<,05$]. Bilgisayarı olan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=51,74$) iken, olmayanların e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması aritmetik ortalaması ($\bar{X}=48,31$)'dir. Aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu bulgu katılımcıların bilgisayara sahip olma durumlarının e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarında farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yani bilgisayarı olan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının olmayanlara göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının Mail Adresine Sahip Olma Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Mailiniz Var mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Evet	322	53,68	6,47	905	11,023	,000
Hayır	585	48,00	7,91			

Tablo 4' e göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile mail adresine sahip olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(905)}=11,023$; $p<,05$]. Mail adresi olan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=53,68$) iken, olmayanların e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması aritmetik ortalaması ($\bar{X}=47,99$)'dur. Aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu bulgu katılımcıların mail adresine sahip olma durumlarının e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarında farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yani mail adresi olan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının olmayanlara göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının İnternete Sahip Olma Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Evinizde İnternet Var mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	530	51,20	7,45	905	5,439	,000
Hayır	377	48,34	8,24			

Tablo 5'e göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile internet ağına sahip olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(905)}=5,439$; $p<,05$]. İnternet ağı olan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=51,20$) iken, olmayanların e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması aritmetik ortalaması ($\bar{X}=48,34$)'dür. Aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu bulgu katılımcıların internet ağına sahip olma durumlarının e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarında farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yani internet ağı olan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının olmayanlara göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 6.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının İnternette Alışveriş Yapma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

İnternette Alışveriş Yapma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	279	53,61	7,01	905	9,970	,000
Hayır	628	48,41	7,76			

Tablo 6' ya göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile internette alışveriş yapma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(905)}=9,970$; $p<,05$]. İnternette alışveriş yapan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=53,61$) iken, yapmayanların e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları

ortalaması aritmetik ortalaması ($\bar{X}=48,41$)'dir. Aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu bulgu katılımcıların internetten alışveriş yapma durumlarının e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarında farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yani internetten alışveriş yapanların e-okuryazarlığa yönelik tutumlarının yapmayanlara göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının E-Devlet Kullanma Durumu Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

E-Devlet Kullanma	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	81	51,59	7,74	905	1,888	,059
Hayır	826	49,86	7,91			

Tablo 7' ye göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile e-devlet kullanma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(905)}=1,888$; $p>,05$]. E-devlet kullanan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=51,59$) iken, kullanmayanların e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması aritmetik ortalaması ($\bar{X}=49,86$)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların e-devlet kullanma durumlarının e-okuryazarlığa yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının İnternette Geçirilen Zaman Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S				
(1)1saaten az	534	48,27	7,81				
(2)1-3 saat	268	52,27	7,28				
(3)3-5 saat arası	65	53,11	7,73				
(4)5 saatten fazla	40	53,10	7,43				
İnternette Geçirilen Zaman	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark Scheffe
	Gruplar Arası	3986,736	3	1328,912	22,786	,000	2-1
	Gruplar İçi	52664,130	903	58,321			3-1
	Toplam	56650,867	906				4-1

Tablo 8'e göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile internette geçirilen zaman değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(3-903)}=22,786$; $p<,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre internette 1 saatten az zaman geçiren katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=48,27$) ile internette 1-3 saat arası zaman geçiren katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=52,27$), 3-5 saat arası zaman geçiren katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=53,10$), 5 saatten fazla zaman geçiren katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=53,10$) arasında internette 1-3 saat

arası, 3-5 saat arası ve 5 saatten fazla zaman geçiren katılımcıların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; katılımcıların internette geçirdikleri zamanın arttıkça onların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının da daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının Akıllı Telefona Sahip Olma Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Akıllı Telefonunuz Var mı?	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Evet	437	51,70	7,53	905	6,341	,000
Hayır	470	48,44	7,93			

Tablo 9'a göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile akıllı telefona sahip olma değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$t_{(905)}=6,341$; $p<,05$]. Akıllı telefonu olan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması ($\bar{X}=51,70$) iken, olmayanların e-okuryazarlığa ilişkin tutum puanları ortalaması aritmetik ortalaması ($\bar{X}=48,44$)'dür. Aradaki fark istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu bulgu katılımcıların akıllı telefona sahip olma durumlarının e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarında farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yani akıllı telefonu olan öğrencilerin e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının olmayanlara göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 10.

Katılımcıların E-okuryazarlığa İlişkin Tutumlarının İnterneti Kullanma Amacı Değişkenine Göre Farklılığı için Welch Testi Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
(1) Oyun	144	50,85	7,53			
(2) Sosyal medya	155	53,17	6,55			
(3) Bilgi	309	50,48	7,90			
(4) Ödev	299	47,48	8,00			
İnterneti Kullanma Amacı	İstatistik	sd1	sd2	p	Fark Tamhane	
					1-4	
					2-1	
	Welch	22,495	3	417,543	,000	2-3
						2-4
					3-4	

Tablo 10'a göre katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ile interneti kullanma amacı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(welch)}=22,495$; $p<,05$]. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için Tamhane testi yapılmıştır. Bu sonuçlara göre interneti oyun amacıyla kullanan katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=50,85$) ile ödev amacıyla kullanan katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=47,48$) arasında oyun amacıyla kullananların lehine; interneti sosyal medya amacıyla kullanan katılımcıların e-okuryazarlığa

ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=53,17$) ile interneti oyun amacıyla kullanan katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=50,85$), interneti bilgi amacıyla kullanan katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=50,48$), interneti ödev amacıyla kullanan katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutum toplam puanları ortalaması ($\bar{X}=47,48$) arasında, interneti sosyal medya amacıyla kullananların lehine; interneti bilgi amacıyla kullanan katılımcılar ile interneti ödev amacıyla kullanan katılımcıların arasında ise bilgi amacıyla kullanan katılımcıların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu; katılımcıların interneti kullanma amaçlarının onların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Diğer bir deyişle, interneti sosyal medya için kullanan katılımcıların interneti oyun, bilgi ve ödev amacıyla kullananlara göre; oyun ve bilgi için kullananların da ödev için kullananlara göre okuryazarlığa ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre e-okuryazarlık tutumlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum erkek öğrencilerin bilgisayarla ve internet ortamında daha fazla zaman geçiriyor olmalarıyla açıklanabilir. Bu durum Göldağ ve Kanat'ın (2018) yaptıkları çalışmada erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucu ve Gülmez'in (2015) yaptığı çalışmada katılımcıların internet öz-yeterlik düzeyleri ile cinsiyetleri arasında farklılaşma saptandığı ve bu farklılaşmanın erkeklerin lehine olduğu yönündeki sonuçlarla örtüşürken, Kozan (2018) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemesine yönelik sonuçla ise farklılaşmaktadır.

Araştırmada katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ve bu farklılığın da 8. sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum katılımcıların küçük yaşlardan itibaren telefon, bilgisayar gibi elektronik cihazlarla tanışmaları ve yaşları ilerledikçe de bu cihazları daha etkili ve bilinçli kullanıyor olmalarıyla açıklanabilir. Öte yandan bu sonuç yapılan araştırmalarda (Kozan, 2018; Ulusay, 2018) katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiğini ortaya koyan çalışmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın bir başka sonucunda ise katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının bilgisayarlarının, akıllı telefonlarının ve evlerinde internet bağlantısının olma durumu değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği test edilmiş ve katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutumları ile bilgisayara, akıllı telefona ve evde internet bağlantısına sahip olma durumları arasında bilgisayarı, akıllı telefonu ve internet bağlantısı olan katılımcıların lehine farklılık saptanmıştır. Bu farklılık hem bilgisayarı ve akıllı telefonu hem de internet bağlantıları olan katılımcıların hem bilgisayarla ve akıllı telefonla hem de onun argümanları ile daha fazla vakit geçiriyor olmalarıyla açıklanabilir. Çünkü bireyler internet ağı, bilgisayar ve akıllı telefon sayesinde e-okuryazarlık becerilerini kolaylıkla geliştirebilmektedir. Örneğin bir metne ses, animasyon, resim eklenmesinde, metnin sanal ortamda başkalarıyla paylaşılmasında ya da bir bilgiye ulaşmada internet ağı, akıllı telefon ve bilgisayar etkili olmaktadır (Gumbo, Ntšekhe, & Terzoli, 2014). Bu etkililiğin de bireylerin e-okuryazarlıklarında olumlu farklılaşmalara sebep olabileceği söylenebilir. Araştırmadaki bu

sonuç Göldağ ve Kanat'ın (2018) yaptıkları çalışmada, bilgisayara sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin bilgisayara sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu yönündeki sonuçla benzerlik gösterirken, Kozan (2018) tarafından yapılan araştırmadaki katılımcıların dijital okuryazarlık düzeylerinin kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği yönündeki sonuçla farklılaşmaktadır.

Öte yandan araştırmada katılımcıların e-okuryazarlığa yönelik tutumlarında mail adresine sahip olma durumlarının herhangi bir farklılaşmaya sebep olup olmadığı araştırılmış ve kişisel mail adresine sahip olanların e-okuryazarlığa yönelik tutumlarının olmayanlara oranla daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç mail adresi sayesinde öğrencilerin karşılıklı iletişim kurabildiklerinin, elektronik ortamlarda kolaylıkla metinler yazıp paylaşabildiklerinin ve elektronik ortamın birçok özelliği hakkında bilgi sahibi olduklarının, dolayısıyla da bu sayılanlar mail adresine sahip olmanın kişinin e-okuryazarlık tutumlarını olumlu yönde etkilediğinin kanıtı sayılabilir. Bu çalışmada kişinin mail adresine sahip olması, e-okuryazarlığa ilişkin tutumda farklılaşma sağlayan bir etken olarak görülse de Göldağ ve Kanat (2018) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların bir sosyal medya hesabına sahip olmalarının onların dijital okuryazarlık düzeylerinde herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı yönündeki sonuçla örtüşmemektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucunda ise katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutumları internetten alışveriş yapma değişkenine göre farklılık gösterdiğine yöneliktir. İnternette alışveriş yapan katılımcılar yapmayanlara göre e-okuryazarlığa ilişkin tutumları daha olumludur. Bu durum internet üzerinden alışveriş yapan katılımcıların bu alanda birçok bilgiyi de öğrenmiş olmalarıyla ve kolaylıkla interneti kullanabilmeleriyle ona aşina olmalarıyla açıklanabilir.

Katılımcıların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının e-devlet kullanma değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik sonuca baktığımızda ise e-devlet kullanmanın e-okuryazarlığa ilişkin tutumda herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmektedir. Bu durumun, e-devlet şifresinin 15 yaşını dolduran vatandaşlar tarafından alınıyor ve sağladığı hizmetlerin ise yine yetişkinlere yönelik olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca bulgulara baktığımızda e-devlet kullanan katılımcıların varlığı, onların e-devleti velileri aracılığıyla kullandıklarını akıllara getirmektedir.

E-okuryazarlığa ilişkin katılımcı tutumlarının internette geçirilen zaman değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik sonuca baktığımızda katılımcıların internette geçirdikleri zaman arttıkça onların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının da daha olumlu olduğuna yönelik sonuca ulaşılmıştır. Bu durum bireylerin internette fazla zaman geçirmelerinin, onların e-okuryazarlık becerilerini daha etkili kullanmalarına, elektronik ortamlardan daha çok haberdar olmalarına ve bu doğrultuda tutumlarının da olumlu manada daha da artmasına imkân sağlayabilir. Çünkü bireyler internette ne kadar çok zaman geçirirse ister istemez elektronik ortamın birçok becerisini kazanır hale gelmektedirler. Çetin'in (2016) yaptığı araştırmada internet kullanım sıklığının dijital okuryazarlığı olumlu yönde etkilediği sonucu bu araştırmanın sonucuyla dolaylı olarak örtüşmekteyken, yapılan bazı araştırmalarda (Kozan, 2018; Göldağ ve Kanat, 2018) bireylerin internette geçirdikleri sürenin dijital okuryazarlık düzeylerini herhangi bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak araştırmada e-okuryazarlığa ilişkin katılımcı tutumlarının interneti kullanma amacına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik sonuca baktığımızda katılımcıların interneti kullanma amaçlarının onların e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarında farklılaşmaya

sebepl olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre interneti sosyal medya için kullanan katılımcıların interneti oyun, bilgi ve ödev amacıyla kullananlara göre; oyun ve bilgi için kullananların da ödev için kullananlara göre e-okuryazarlığa ilişkin tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bunlardan yola çıkarak interneti oyun amacıyla, kullanan bireyler elektronik ortamda daha fazla zaman geçirecekleri için bu sayede e-okuryazarlık becerilerini daha kolay kazanabiliyor olabilirler. Bu durum da onların tutumlarını etkileyebilir. Öte yandan sosyal medyayı kullanan öğrencilerin interneti bilgi ve ödev amacıyla kullanan öğrencilere göre metin yazma, iletişim kurma ve daha birçok elektronik beceriyi kolaylıkla kullanabilecekleri için e-okuryazarlığa ilişkin tutumları da daha olumlu şekillenmiş denebilir. Bu durum Aslan ve Yazıcı'nın (2016) yaptığı araştırmada değindikleriyle benzerlik göstermektedir. Çalışmada çocukların internet kullanım yaşlarının giderek düştüğü, internet kullanım sürelerinin ise yükseldiği ve çocukların internette gerçekleştirdikleri etkinliklerde eğlence amaçlı kullanımın arttığı, özellikle sosyal ağ kullanma, çevrimiçi film veya video klip izleme gibi etkinliklerde bir artış olduğu ve çocukların, gençlerin interneti özellikle sosyal ağlar için kullandıkları belirtilmektedir. Ayrıca Acar (2016) tarafından yapılan araştırmada, bireylerin arkadaş çevreleriyle oynadıkları oyunların teknoloji yani bilgisayar içerikli oyunlar olması bilgisayar okuryazarlık düzeylerini arttırdığına yönelik sonuç mevcut araştırmanın bu sonucuyla dolaylı olarak örtüşmektedir.

Yaşadığımız yüzyılda, okuryazarlık çeşitleri arasında en gerekli olanlardan biri olarak gösterilen e-okuryazarlık, teknolojik gelişmelerden etkilenmekte ve bu etkilenme de toplumsal değişmeye hız kazandırmaktadır. Toplumsal öğrenmenin temelini oluşturan bu gelişmeler, bilginin bulunduğu ortamı giderek daha karmaşık hale getirmektedir. Ancak bu durum gelecek kuşakları yeterince bilgi, beceri, değer kazandırarak toplumun beklentisi doğrultusunda yetiştirmeyi amaç edinmiş eğitimcilerin ve bilgiye talip olan yeni kuşağın enformasyon çevresinde yerlerini almalarına engel olmamalı bilakis bu durum formal öğrenme sürecinin bir parçası olarak görülmelidir (Nayak, Nayak ve Murgod, 2006). Bununla beraber alanyazın incelendiğinde e-okuryazarlığa yönelik özellikle ortaokul düzeyinde yeterli sayıda çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu sayının yeterli seviyelere ulaşabilmesi için farklı yöntemler ve desenler esas alınarak daha derinlemesine bilgiler sunacak çeşitli seviye ve çalışma gruplarında e-okuryazarlığa yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, D. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlığının matematik okuryazarlığın etkisi.* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı. 158.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar.* Ankara: Anı
- Aslan, E. & Yazıcı, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve ilişkili sosyodemografik faktör. *Klinik Psikiyatri*, 19, 109-117.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(7), 9-26.
- Aytaş, G., & Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 658-685
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy.* New York: Wiley Computer Publishing.
- Göldağ, B. & Kanat, S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *International Journal of Social Science*, 70(1), 77-92. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7736>.
- Gumbo, S., Ntšekhe, M., & Terzoli, A. (2014). E-Literacy training in deep rural areas: The Siyakhula Living Lab experience. Proceedings of the e-Skills for Knowledge Production and Innovation Conference 2014, Cape Town, South Africa, 141-154.
- Gülmez, T. (2015). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının internet özyeterlik düzeyleri ile bilgi okuryazarlık özyeterlikleri arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (1994). Okur yazarlık kavramı ve düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 27(2), 500-507.
- Higher Education Funding Council for England (HEFCE), (2004). Consultation on HEFCE e-learning strategy. https://itlab.us/learning/hefce_e_learning.pdf adresinden erişildi.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (28. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karatekin, K. (2013). Çevre okuryazarlığı. Gençtürk, E., & Karatekin, K. (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar içinde* (s.46-73). (3. Baskı). Ankara: Pegem.

- Kellner, D. (2001). New technologies/ New literacies: Recon structing education for the new millennium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, pp.67-81.
- Kılcan, B. & Çepni, O. (2017). E-okuryazarlık ve sosyal bilgiler. Akdağ, H., & Turan, R. (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar III* (1. Baskı) içinde (s.356-388). Ankara: Pegem.
- Kılcan, B. & Gülbudak, B. (2019). E-okuryazarlığa yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi geçerli ve güvenilirlik çalışmaları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 60-71.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümüm öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Nayak, V. D., Nayak R. R. & Murgod, S. G. (2006). E-information literacy: An overview, 4th International Convention CALIBER, Gulbarga, 2-4 February, INFLIBNET Centre, Ahmedabad. <http://ir.inflibnet.ac.in:8080/ir/bitstream/1944/1183/1/35.pdf>
- Reinking, D., McKenna, M., Labbo, L., & Kieffer, R.D. (Eds.). (1997). *Literacy for the 21st century: Technological transformations in a post-typographical world*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisan tezi). Adnan Menderes Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tuman, M. (1994). *Word Perfect: Literacy in Computer Age*, London-Philadelphia: Falmer.
- Ulusoy, A. (2018). *Dijital medya okuryazarlığı gereksinimler ve yenilikçi uygulamalar üzerine bir inceleme*. (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, 3(1), 48-53.
- Yiğit, E. Ö. (2013). Teknoloji okuryazarlığı. Gençtürk, E., & Karatekin, K. (Ed.), *Sosyal bilgiler için çoklu okuryazarlıklar* (3. Baskı) içinde (s.256-289). Ankara: Pegem.

Extended Summary

The research was carried out to determine the attitudes of secondary school students towards e-literacy in terms of various variables. For this purpose, the survey method was used in the research. Karasar (2015, p. 77) defines this method as the evaluation of something that is the topic of the research under the existing conditions without any influence.

The participant group of the research consisted of 907 (Male 456- Female 451) secondary school students selected in accordance with the sampling method, which is easily accessible among the purposeful sampling methods in Kulu district of Konya during the 2017-2018 academic year. Easy accessibility in sample selection can be explained through the fact that the first researcher was working in the specified district and he knew the administrators and teachers of the schools where the practice was carried out.

In the study, as a data collection tool, the personal information form to determine demographic information about the participants and the E-Literacy Attitude Scale (EYTO) developed by Kılcan and Gülbudak (2019) were used. The scale used consisted of 21 items in the 3-point Likert type and it consisted of a single factor. The single factor of the scale explains 30.97% of the total variance of the scale, and the factor loads of the items included here vary between 0.45 and 0.71.

At this stage, first of all the data collection tool was distributed to the participants and information was provided about the purpose of the research. Later on, the participants were informed by reading the instructions in the data collection tool on how to do carry out study. After the practice, 93 forms with incomplete markings and blank ones were identified out of 1000 forms received from the participants and they were excluded from the scope of the research, thus 907 forms constituted the data set of the research.

SPSS package program was used to analyze the data set obtained from the participants. As a result of the statistical analysis, t test and one-way Variance Analysis were used for independent groups when the data displayed normal distribution, and Welch test was used when the data did not display normal distribution. Scheffe and Tamhane tests, which are among the post hoc tests, were used to determine the significance of the variables with meaning differences.

Considering the findings and results of the research; a significant difference was found in favor of male students in the average of e-literacy attitude scores of students according to gender. This can be explained by the fact that male students spend more time with computers and in the internet environment. It was observed that as the grade levels of the students increased, there was a positive increase in e-literacy attitudes. This situation can be explained by the fact that the participants got to know electronic devices such as phones and computers at young ages and that they use them more effectively and consciously as they get older.

In addition, differences were observed between the students who had a computer at home, personal mail address and internet connection, and a smart phone and those who did not have them, and it was determined that these students' e-literacy attitudes increased positively. This difference can be explained by the fact that the participants with both computer and smart phone and internet connections spend more time with both computer and smart phone and its arguments. Because individuals can easily improve their e-literacy skills thanks to the internet network, computer and smart phone. It was observed that there was no difference in students' attitudes towards e-literacy according to their use of e-state. As they spent more time

on the internet, students' attitudes towards e-literacy have also been found to be positive. The fact that individuals spend more time on the Internet may enable them to use their e-literacy skills more effectively, to be more aware of electronic environments, and to increase their attitudes in this sense in a positive way. Because as individuals spend more time on the internet, they acquire many skills of the electronic environment. According to the purpose of the internet use it has been found out that the participants who use the internet for social media have more positive attitude towards e-literacy compared to those who use the internet for games, information and homework; the participants who use it for games and information have more positive attitudes towards e-literacy than those who use it for homework. From this point of view, individuals who use the internet for game might gain e-literacy skills more easily because they will spend more time in electronic environment. This situation may affect their attitudes. On the other hand, it can be said that the attitudes of students using social media towards e-literacy might have been shaped more positively as they can easily use text writing, communication and many other electronic skills.



Sosyal Bilgiler Dersinin Etkili Vatandaş Yetiştirme Rolüne Yönelik Öğretmen Adaylarının Algıları*

Veysel YİĞEN¹

Recep DÜNDAR²

Makale Bilgisi

Özet

Alınma Tarihi

27.10.2020

Kabul Tarihi

14.12.2020

Yayınlanma Tarihi

30.12.2020

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme rolüne yönelik algılarını incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde İnönü Üniversitesi eğitim fakültesi temel eğitim sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 400 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “Etkili Vatandaşlık Ölçeği” kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi SPSS v25.0 paket programı kullanılarak aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü anova testi aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler ile cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme üzerindeki etkisine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme rolüne yönelik sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adayları benzer algıya sahiptir. Yaşadığımız yüzyıl bireylerin karmaşık sorunlarla iç içe olduğu bir zaman dilimidir. Bu dönemde sorunlar karşısında çözüm üretebilecek bilgi ve beceriye sahip etkili vatandaşlar yetiştirmek okullarda sosyal bilgiler dersinin programı içerisinde yer almaktadır. Bu dersi okutacak öğretmen adaylarına çağımızın bilgi, beceri ve değerleri doğrultusunda güncel eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Vatandaşlık, Etkili Vatandaşlık, Algı, Sosyal Bilgiler.

*Bu çalışma birinci yazarın “Etkili vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersinin rolü” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. sisveysel01@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-2256-1522

² Prof. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye. recep.dundar@inonu.edu.tr ORCID ID:0000-0002-0029-1739

Perceptions of Preservice Teachers Regarding the Role of Social Studies Course Raising Effective Citizens

Article Info

Abstract

Received
27.10.2020

Accepted
14.12.2020

Published Online
30.12.2020

The aim of this study is to examine prospective teachers' perceptions of the effective teacher training role of social studies course. In the research, scanning model, one of the quantitative research methods, was used. The research was carried out with 400 teacher candidates studying in İnönü University, Faculty of Education, primary education classroom and social studies teachers during the 2018-2019 academic year. "Effective Citizenship Scale" was used in the study. Displaying the collected test SPSS v25.0 package program was analyzed with arithmetic mean, standard deviation, t test and one-way ANOVA test. The study did not share a meaningful quotation on the effect of teacher candidates' knowledge, skills, values, social studies and course knowledge on effective citizen raising. Classroom and social studies teacher candidates have similar perceptions about the role of social studies course in raising effective citizens. It is a time when the complex solution of the individuals we live in is intertwined. It is where the knowledge of the lesson is taught in schools to educate young citizens who can find solutions to these difficulties. The current education, know-how and current education of our age can be learned to prospective teachers who will teach this course.

Keywords: Teacher Candidate, Citizenship, Effective Citizenship, Perception, Social studies.

GİRİŞ

Vatandaş sözcüğü; “vatanları veya vatan duyguları bir olanlardan her biri”, vatandaşlık kavramı ise; “vatandaş olma, bir vatan doğma büyüme ve yaşamış olma durumu” anlamına gelmektedir (Yavuz, Duman ve Karakaya, 2016). Vatandaşlık bireylerin yaşadığı devlete özel hak, sorumluluk, siyasi aidiyet ve yasal yönlerden bağlılığı olarak tanımlanmıştır (Üstel, 1999; Gündüz ve Gündüz, 2005; Pamuk ve Alabaş, 2008’den akt. Sağlam, 2012). Tanımlara bakıldığında vatandaşlık sadece bir devletin toprakları üzerinde doğup yaşama ve ikamet etmekten ibaret değildir. Bireylerin siyasi, hukuki, sosyal, kültürel, ekonomik alanlarda etkili bir biçimde toplumsal yaşama katkıda bulunmasıdır. Etkin vatandaşlık katılım, sosyal uyum ve kendini gerçekleştirme ile izah edilebilir ve bireyler etkin katılıma istekli olduklarında, toplumsal sorunlarda ortak hareket edebildiklerinde ve sahip oldukları potansiyelin üstüne çıktıklarında gelişmektedir (Balbağ ve Bayır, 2016). Yapılan vatandaşlık tanımlarından hareketle vatandaşlık kavramıyla ilgili vatana aidiyet, devlete olan bağ, devletin kurucu unsuru, hak, görev ve sorumluluk, ulus kimliği şeklinde bireyle egemen güç arasında bağlantı kurulmuştur. Vatandaşlığın yasal bağ, devleti oluşturan ve bir arada tutan etmen olarak görüldüğünü söylenebilir. Yine de vatandaşlık üzerine uzlaşa sağlanabilen tek bir tanımdan söz edilmemektedir. Bu konuda Aristoteles’in şu sözü ünlüdür:

“Vatandaşın durumu devletin benzeridir, ikisi de çoğu zaman tartışma konusu olur. Sadece bir tanım üzerine ortak bir görüş oluşmamış vatandaşa ilgili farklı boyutlarıyla farklı açıklamalara ihtiyaç duyulmuştur (Heater, 2007).”

Etkili vatandaş, çevresindeki problemlerin fark eden, sorunlara karşı duyarlılık gösteren, çözüm yolları arayıp bulmaya istekli olan, gerekli bilgi, beceri, değer ve tutuma sahip birey olarak tanımlanabilir. Vatandaşlık eğitimi etkili ve güçlü verildiğinde sürdürülebilir kalkınmada güçlü olmaktadır (Balbağ, Gürdoğan-Bayır, 2017 akt. Sağlam, 2017; Patrick, 1999). İyi ve nitelikli vatandaş yetiştirmek eğitim sisteminin hedefidir ve okullarda bu görevi üstlenen ve yerine getiren derslerin başında sosyal bilgiler gelmektedir (Doğanay, 2004). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 18 özel amacının 12’sinin doğudan hedefi vatandaşlık eğitimiyle ilgili olduğu, 6 kazanımın ise dolaylı olarak vatandaşlık eğitimiyle bağlantısı olduğu söylenebilir. 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan 7 öğrenme alanından biri “Etkin Vatandaşlık” tır ve öğretim programında etkin vatandaşlık öğrenme alanının amacı şu şekilde açıklanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, MEB, 2018):

“Bu öğrenme alanı sosyoloji, siyaset bilimi ve hukuk çerçevesinde etkin vatandaşlık kavramına odaklanmaktadır. Öğrencilerin, grup, kurum ve sosyal örgütlerin nasıl oluştuğunu; onları etkileyen ve kontrol eden mekanizmaları; bunların bireyleri ve kültürü nasıl etkileyip kontrol ettiklerini ve varlıklarını nasıl sürdürüp değiştirdiklerini bilmesi önemlidir. Bu konuda elde edilen bilgiler ışığında, öğrenciler “Toplumumuzda ve diğer toplumlarda grupların, kurumların ve sosyal örgütlerin rolü nedir? Grup, kurum ve sosyal örgütlerden ben nasıl etkileniyorum? Grup, kurum ve sosyal örgütler nasıl değişir? Bu değişikliklerde benim rolüm nedir?” sorularına cevap verebilmelidir. Toplum yaşamında doğacak sorunların en önemli güvencesi olarak örgütlü bir devlet gücünün varlığını korurlar. Toplumsal sorunların nasıl çözüldüğünü ve düzenin nasıl sağlandığını anlayarak egemenliğin kaynağının millete dayandığı yönetimlerde, birey haklarının ve toplum düzeninin nasıl korunduğunu fark ederler. Toplumsal hizmetlere ve değişik resmî etkinliklere katılma yollarını öğrenerek yönetimi etkilemek için hangi demokratik yolların olduğunu kavrarlar.”

Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde dersin genel ve özel amaçlarının etkili vatandaş yetiştirmeyi hedeflediği görülebilir. Ayrıca öğretim programının yedi öğrenme alanından biri de “etkin vatandaşlık”tır. Bu öğrenme alanında bulunan konu ve kazanımların ise bilgi, beceri ve değerler yoluyla etkili vatandaş yetiştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. (Yiğen, 2019).

Etkili vatandaşlık kavramına yönelik yurt içinde Sağlam (2012) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının ekonomik durumlarının iyileşmesi ile etkili vatandaşlık yeterlikleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hablemitoğlu ve Özmete’ye (2012) göre vatandaşlık bilincinin ülkenin siyasi sistemi, eğitimi, refahı ve gelişmişlik düzeyi üzerinde etkisi vardır. Ersoy’un (2007) çalışmasında öğretmenler, etkili vatandaşı hak ve sorumluluklarını bilen, yerine getiren, başkalarının haklarına da saygı duyan bireyler olarak açıklamıştır. Yine bu çalışmada elde edilen bir başka sonuç sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık eğitimine katkı sunmasıdır. Acun, Demir ve Göz (2010) öğretmen adaylarının eleştirel düşünce becerileriyle vatandaşlık düzeyleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

Yurt dışında ise Nwaubani ve Okafor’un (2015) araştırmasında Nijerya’da etkili vatandaşlık niteliklerine sahip bireylerin birlik, huzur ve barış içinde yaşamaları amaçlanmış fakat barış eğitiminin ahlaki boyutunun yeterince kavranmadığı neticesine ulaşılmıştır. Geboers, Geijsel, Admiraal ve Geert (2013) okulların vatandaşlık eğitimi üzerinde etkisinin yüksek olduğunu ve fikirlerin rahatça açıklandığı tartışma ortamlarında politik ve etkili vatandaşlık yeterliklerinin gelişeceğini belirtmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılı güz döneminde İnönü Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etkili vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin algılarına ulaşmaktır. Bu amaca yönelik şu alt başlıklara cevap aranmıştır:

- ✓ Etkili vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersinin bilgi aktarımı rolüne yönelik cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının algı düzeylerinde farklılık var mıdır?
- ✓ Etkili vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersinin beceri oluşturma rolüne yönelik sınıf düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının algı düzeylerinde farklılık var mıdır?
- ✓ Etkili vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersinin değer aktarımı rolüne yönelik bölüm değişkenine göre öğretmen adaylarının algı düzeylerinde farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme rolüne yönelik öğretmen adaylarının algıları isimli bu çalışma, nicel bir araştırma olup tarama modeli yöntemi uygulanmıştır. Tarama modeli bir konuya ya da olaylar hakkında katılımcıların düşüncelerinin ya da ilgi, beceri, tutum vb. niteliklerinin ortaya çıkarıldığı yöntemdir. Tarama modeli, evrenin temsili olan bir gruptan bir problem etrafında oluşturulmuş sorular ve bunlara verilen cevaplar vasıtasıyla nicel verilerin elde edilmesidir (Check ve Schutt, 2012). Tarama modeli ile araştırılan konunun bulunduğu duruma dokunulmaksızın betimlenmesi hedeflenir (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi oluştururken; örneklemini 2018-2019 eğitim öğretim yılında İnönü Üniversitesi, temel eğitim sınıf öğretmenliği bölümünden 201, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden 199 olmak üzere toplamda 400 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %50,5'i kadın, %49,5'i erkektir. Katılımcıların %49,8'i sosyal bilgiler öğretmeni adayı iken; %50,2'si ise sınıf öğretmeni adaydır.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Kişilere Ait Özellikler

Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	202	50,5
Erkek	198	49,5
Sınıf		
1. sınıf	82	20,5
2. Sınıf	105	26,3
3. Sınıf	97	24,3
4. Sınıf	116	29,0
Bölüm		
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	199	49,8
Sınıf Öğretmenliği	201	50,2

Veri Toplama Araçları

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi temel eğitim sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören sınıf öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde eğitim-öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarından veri toplamak amacıyla beşli likert ölçme aracı geliştirilmiş ve ölçek 400 öğretmen adayına araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Sorular hazırlanırken açık uçlu sorular sorma, seçeneği olan sorular sorma, farklı tipten soruların hazırlanması, sadece belirli bir olay ve nesneye dayalı sorular hazırlama, anlaşılması kolay sorular yazma, çok boyutlu sorular sormaktan kaçınma, yönlendirmekten kaçınma ve soruları mantıklı bir biçimde organize etme gibi temel kurallara (Yıldırım ve Şimşek, 2008) dikkat edilmiştir. Bu konuda önemli olan, anlaşılması zor ve birbirinden ayrı kavramları ve konuları katılımcıların anlam çıkarmada zorlanmayacağı şekilde sınıflandırmak, düzenlemek ve organize etmektir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Veri toplama aracının ölçek ve boyutlarına ilişkin güvenilirlik analiz sonuçları araştırmacıların yaptığı uygulama sonucunda belirlenmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,82; bilgi boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,71; beceri boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,65; değer boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,74 olarak belirlenmiştir. Analiz sonucunda ulaşılan değerler, literatürde öngörülen 0,60 alt limit kriterini sağladığı belirlendiğinden (Cronbach, 1990; Punch, 2005) dolayı araştırmada kullanılan ölçek ve boyutlarına dair belirtilen açıklamalar içsel tutarlılığa sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Ölçeğe İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi ile test edilerek, tek ya da çok faktörlü olup olmadığına bakılmıştır. Faktör sayısına ulaşmada çizgi grafiği, faktör öz değerleri ve varyansa verilen katkı toplamına dikkat edilmiştir. Ölçeğin faktör desenini ortaya çıkarmak için faktörleştirme

yöntemi olarak temel bileşenler analizi ve döndürme yöntemi olarak da dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik (varimax) uygulanmıştır. Faktör yapısını belirlemek amacıyla, 400 kişinin ölçeğe verdiği tepkilerden elde edilen puanlara, temel bileşenler faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için, Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin KMO değeri kabul edilebilir sınır olan 0,70'in üzerinde 0,87 olarak bulunmuş, Bartlett küresellik testi de 0,50'nin üzerinde olduğu ve 0,05 önem derecesinde anlamlı bulunduğundan veri seti faktör analizine uygundur. Bulunan KMO katsayısı verilerin analize uygun olduğunu göstermektedir. Varyansı açıklama oranının 0,50 ve üzerinde olması ölçütü esas alınmıştır. Örneklem yeterliliği ölçüsü 0,50 değerinin altında kalan, faktör altında tek kalan ve faktör ağırlığı 0,50'nin altında olan sorular analizden çıkarılarak yapılan faktör analizinde öz değerleri 1 ve üzerinde olan 3 faktöre ulaşılmıştır (Ölçekte başlangıçta 30 soru maddesi bulunurken 9 soru maddesi ölçekten çıkarılarak 21'e düşürülmüştür). Bu faktörler sırasıyla; "bilgi", "beceri" ve "değer" olarak anlamlandırılmıştır. Toplam açıklanan varyans %52,6 olarak bulunmuştur. Tablo 2, ölçeğe ait faktör analizi sonuçlarını, faktör yüklerine göre büyükten küçüğe doğru sıralanmış bir halde belirtilmiştir.

Tablo 2.*Açıklayıcı Faktör Analizi*

Faktörün Adı	İfade	Faktör Ağırlıkları	Faktörün (%)	Açıklayıcılığı
Bilgi	Madde 4	0,815	27,910	
	Madde 2	0,807		
	Madde 5	0,795		
	Madde 3	0,783		
	Madde 6	0,772		
	Madde 8	0,715		
	Madde 7	0,708		
Beceri	Madde 9	0,801	13,854	
	Madde 11	0,760		
	Madde 14	0,670		
	Madde 12	0,641		
	Madde 13	0,627		
Değer	Madde 10	0,540	10,928	
	Madde 18	0,871		
	Madde 16	0,836		
	Madde 17	0,824		
	Madde 19	0,801		
	Madde 20	0,793		
	Madde 22	0,774		
Madde 23	0,761			
Madde 21	0,754			
Toplam			52,692	
Kaiser- Meyer – Olkin Örneklem Yeterliliği			0,874	
Bartlett's Küresellik Testi		Ki Kare	542,523	
		p değeri	0,000	

Güvenilirlik Analizi

Araştırma değişkenlerine ait tanımlayıcı değerlere, değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerine yönelik analizlere ve hipotez testlerine geçmeden önce; açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda gruplandırılma şekilleri kesinleşen sorular elde edilen sonuçlara göre birleştirilerek güvenilirlik analizi uygulanmıştır. Güvenilirlik analizlerinde, içsel tutarlılığı ölçmede Cronbach's Alpha katsayısına bakılmıştır. Cronbach's Alpha katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenilirliği aşağıdaki gibi görülmüştür (Kalaycı, 2009: 405).

- $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,
- $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçeğin güvenilirliği düşük,
- $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve
- $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

Tablo 5, ölçek ve boyutlarına ilişkin güvenilirlik analizinin sonuçlarını göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0,82; bilgi boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,71; beceri boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,65; değer boyutunun güvenilirlik katsayısı 0,74 olduğuna ulaşılmaktadır. Analiz sonucunda ulaşılan değerler, literatürde öngörülen 0,60 alt limit kriterini sağlamaktadır (Cronbach, 1990; Punch, 2005). Dolayısıyla, araştırmada kullanılan ölçek ve boyutlarına dair belirtilen açıklamalar içsel tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.

Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek	Soru Sayısı	Güvenilirlik Katsayısı
Bilgi	7	0,713
Beceri	6	0,659
Değer	8	0,744
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	21	0,828

Normal Dağılım Analizi

Ölçek ve boyutlarına dair ifadeler dağılımının normallığı SPSS programıyla Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılarak belirlenmiştir. Bu değerlerin ± 2.0 arasında olması, dağılımın normallikten aşırı bir sapma göstermediği yönünde değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Skewness ve Kurtosis değerleri Tablo 4'de sunulmaktadır.

Tablo 4.

Skewness ve Kurtosis Değerleri

Değişkenler	Skewness	Kurtosis
Bilgi	0,131	-0,009
Beceri	-0,140	0,134
Değer	-0,084	0,814
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	-0,487	0,317

Test sonucuna göre; değişkenlerin ± 2.0 arasında değer aldığı ve normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle, çözümlenmelerde; parametrik teknikler kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma bulguları, kişilerden elde edilen veriler üzerinde SPSS v25.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilen analizlerin sonucunda elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen

bulgular aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü ANOVA testi aracılığıyla çözümlenmiş ve bulgular tablolar şeklinde açıklanmıştır.

BULGULAR

Elde edilen veriler yüzde ve frekanslara dayanarak çözümlenmiştir. Sonuçlar tablolar halinde elde edilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmada değişkenler arasındaki neden-sonuca bakılmıştır. Araştırma verilerinin yorumlaması, öncelikle SPSS programında ölçeklere ilişkin açıklayıcı faktör analizine bakılmış ve ardından ulaşılan analiz sonuçlarına dayalı olarak farklılık analizleri ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Etkili Vatandaş Yetiştirmede Sosyal Bilgiler Dersinin Rolüne Yönelik Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Algı Düzeyleri Farklılıklarının Araştırılması

Etkili vatandaş yetiştirmede katılımcıların bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü ile cinsiyet arasındaki farklılık “Bağımsız Gruplar t Testi”ne göre analiz edilmiştir. Tablo 5 cinsiyete göre farklılık analizine ait sonuçları açıklamaktadır.

Tablo 5.

Cinsiyete Göre Farklılık Analizi – Tüm Katılımcılar

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sp.	F	t	P
Bilgi	Kadın	201	3,0919	,45448	,012	-,691	,490
	Erkek	199	3,1234	,45488			
Beceri	Kadın	201	3,1196	,45361	,288	-,456	,649
	Erkek	199	3,1397	,42729			
Değer	Kadın	201	3,1689	,35268	1,821	1,101	,271
	Erkek	199	3,1282	,38726			
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	Kadın	201	3,1292	,22675	1,415	-,031	,975
	Erkek	199	3,1299	,21316			

Tablo 5’e göre, katılımcıların bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri ile cinsiyetleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>0.05$). Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirmeye yönelik rolüne yönelik farklı cinsiyete sahip katılımcıların düşüncelerinin benzer olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü ile cinsiyet arasındaki farklılık “Bağımsız Gruplar t Testi”ne göre analiz edilmiştir. Tablo 6. sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyete göre farklılık analizine dair sonuçları belirtmektedir.

Tablo 6.

Cinsiyete Göre Farklılık Analizi – Sınıf Öğretmeni Adayları

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sp.	F	t	P
Bilgi	Kadın	103	3,0804	,42982	,280	-,854	-,394
	Erkek	98	3,1312	,41214			
Beceri	Kadın	103	3,1748	,45636	,513	,630	,530
	Erkek	98	3,1361	,41268			
Değer	Kadın	98	3,2718	,34319	,043	1,036	,301
	Erkek	98	3,2207	,35709			

Sosyal Bilgiler	Kadın	103	3,1803	,18678	,855	,530	,597
Dersinin Rolü	Erkek	98	3,1667	,17781			

Tablo 6'ya göre, sınıf öğretmeni adaylarının bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolüne dair düşünceleri ile cinsiyetleri arasında istatistiki yönden anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>0.05$).

Etkili Vatandaş Yetiştirmede Sosyal Bilgiler Dersinin Rolüne Yönelik Sınıf Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Algı Düzeyleri Farklılıklarının Araştırılması

Katılımcıların bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü ile sınıfları arasındaki farklılık "Tek Yönlü ANOVA Analizi"ne göre analiz edilmiştir. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Tablo 7 Levene Testine ait sonuçları göstermektedir.

Tablo 7.

Sınıf- Levene Testi -Tüm Katılımcılar

Değişkenler	Levene Değeri	p Değeri
Bilgi	1,025	,381
Beceri	2,007	,112
Değer	,038	,990
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	1,150	,329

Tablo 7 incelendiğinde bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü değişkenlerinin grup varyansının eşit olduğu görülmüştür ($p>0.05$). Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırma testlerinden "Scheffe Testi" yapılmıştır. Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Tablo 8'de görülmüştür.

Tablo 8.

Sınıfa Göre Farklılık Analizi – Tüm Katılımcılar

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	SH _x	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Bilgi	1	82	3,14	,41	G. Arası	,495	,165	,798	,496
	2	105	3,11	,48	Grup İçi	81,883	,207		
	3	97	3,12	,47	Toplam	82,378			
	4	116	3,05	,43					
Toplam		400	3,10	,45					
Beceri	1	82	3,20	,41	G. Arası	,883	,294	1,523	,208
	2	105	3,14	,41	Grup İçi	76,484	,193		
	3	97	3,06	,40	Toplam	77,367			
	4	116	3,12	,50					
Toplam		400	3,12	,44					
Değer	1	82	3,15	,36	G. Arası	,364	,121	,885	,449
	2	105	3,12	,38	Grup İçi	54,348	,137		
	3	97	3,19	,37	Toplam	54,712			
	4	116	3,12	,36					
Toplam		400	3,14	,37					
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	1	82	3,16	,21	G. Arası	,208	,069	1,440	,231
	2	105	3,12	,25	Grup İçi	19,077	,048		
	3	97	3,13	,20	Toplam	19,285			
	4	116	3,10	,20					

Toplam	400	3,12	,21
---------------	-----	------	-----

Elde edilen analiz sonuçlarına göre katılımcıların bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin ifadeleri sınıflarına göre farklılık ortaya çıkmamıştır ($p>0,05$).

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü ile sınıfları arasındaki farklılık “Tek Yönlü ANOVA Analizi”nin sonucunda ulaşılmıştır. Grup varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Tablo 9 Levene Testine ait sonuçları belirtmektedir.

Tablo 9.

Sınıf - Levene Testi / Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

Değişkenler	Levene Değeri	p Değeri
Bilgi	,715	,544
Beceri	1,825	,144
Değer	1,079	,359
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	1,213	,306

Tablo 9 incelendiğinde bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü değişkenlerinin grup varyansının eşit olduğu görülmüştür ($p>0,05$). Grupların birbirinden istatistiki olarak farklı olduğunu belirlemek için ikili karşılaştırma testlerinden “Scheffe Testi” yapılmıştır. Tek Yönlü ANOVA Analizi sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Sınıfa Göre Farklılık Analizi – Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	SHx	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Bilgi	1	40	3,13	,40	G. Arası	,042	,014	,059	,981
	2	60	3,10	,52	Grup İçi	46,89	,241		
	3	44	3,11	,51	Toplam	46,82			
	4	55	3,10	,48					
Toplam		199	3,11	48					
Beceri	1	40	3,13	36	G. Arası	,328	,109	,556	,644
	2	60	3,12	41	Grup İçi	38,13	,196		
	3	44	3,02	44	Toplam	38,41			
	4	55	3,09	52					
Toplam		199	3,09	44					
Değer	1	40	3,06	35	G. Arası	,068	,023	,169	,918
	2	60	3,03	41	Grup İçi	26,28	,135		
	3	44	3,07	35	Toplam	26,26			
	4	55	3,03	32					
Toplam		199	3,05	36					
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	1	40	3,10	21	G. Arası	,034	,011	,185	,907
	2	60	3,08	29	Grup İçi	11,88	,061		
	3	44	3,07	21	Toplam	11,82			
	4	55	3,07	23					
Toplam		199	3,08	24					

Elde edilen analiz sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri sınıflarına göre farklılık göstermemiştir ($p>0,05$).

Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü ile sınıfları arasındaki farklılık “Tek Yönlü ANOVA Analizi”ne göre analiz edilmiştir. Grup

varyanslarının homojenlik analizi için Levene Testi kullanılmıştır. Tablo 11 Levene Testine ait sonuçları belirtmektedir.

Tablo 11.*Sınıf - Levene Testi / Sınıf Öğretmeni Adayları*

Değişkenler	Levene Değeri	p Değeri
Bilgi	,560	,642
Beceri	1,032	,380
Değer	1,097	,352
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	,545	,652

Tablo 11 incelendiğinde bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü değişkenlerinin grup varyansının eşit olduğu görülmektedir ($p>0.05$). Grupların birbirinden istatistikî bakımdan farklı olduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırma testlerinden “Scheffe Testi” uygulanmıştır. Tek Yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12.*Sınıfa Göre Farklılık Analizi – Sınıf Öğretmeni Adayları*

Değişkenler	Sınıf	N	\bar{X}	SHX	Var. K.	K. T.	K. O.	F	P
Bilgi	1	42	3,15	,42	G. Arası	,654	,218	1,235	,298
	2	45	3,12	,42	Grup İçi	34,795	,177		
	3	53	3,14	,44	Toplam	35,449			
	4	61	3,02	,38					
Toplam		201	3,10	,42					
Beceri	1	42	3,26	,44	G. Arası	,760	,253	1,346	,261
	2	45	3,15	,40	Grup İçi	37,078	,188		
	3	53	3,09	,38	Toplam	37,838			
	4	61	3,13	,48					
Toplam		201	3,15	,43					
Değer	1	42	3,24	,35	G. Arası	,232	,077	,627	,598
	2	45	3,24	,29	Grup İçi	24,282	,123		
	3	53	3,29	,35	Toplam	24,514			
	4	61	3,20	,37					
Toplam		201	3,24	,35					
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	1	42	3,22	,19	G. Arası	,261	,087	2,684	,048
	2	45	3,17	,16	Grup İçi	6,374	,032		
	3	53	3,18	,18	Toplam	6,635			
	4	61	3,12	,17					
Toplam		201	3,17	,18					

Çalışmada elde edilen analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adaylarının bilgi, beceri ve değere ilişkin görüşleri sınıflarına göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Ancak sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri sınıflarına göre farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Tek yönlü ANOVA analizi sonucunda sınıf dağılımının en azından bir grup için diğerlerinden farklı olduğuna ulaşılmıştır. Tablo 13, Scheffe Testi sonuçlarını açıklamaktadır.

Tablo 13.*Sınıfa Ait Scheffe Testi Sonuçları*

Değişken	Sınıf (I)	Sınıf (J)	Ortalama Farkı (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
Sosyal Bilgiler	1	4	,09810*	,03607	,036

Dersinin Rolü

Analiz sonuçlarına göre, 1. sınıf öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri 4. sınıf öğretmen adaylarından daha olumludur ($p<0.05$).

Etkili Vatandaş Yetiştirmede Sosyal Bilgiler Dersinin Rolüne Yönelik Bölüm Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Algı Düzeyleri Farklılıklarının Araştırılması

Katılımcıların bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü ile bölüm arasındaki farklılık "Bağımsız Gruplar t Testi"ne göre analizi yapılmıştır. Tablo 14 bölüme göre farklılık analizine ait sonuçları belirtmektedir.

Tablo 14.

Bölüme Göre Farklılık Analizi

Değişkenler	Bölüm	N	\bar{X}	Std. Sp.	F	t	P
Bilgi	Sosyal	199	3,1111	,48773	2,827	,130	,897
	Sınıf	201	3,1052	,42101			
Beceri	Sosyal	199	3,0985	,44174	,002	-1,308	,192
	Sınıf	201	3,1559	,43496			
Değer	Sosyal	199	3,0505	,36521	,796	-5,484	,000
	Sınıf	201	3,2469	,35010			
Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	Sosyal	199	3,0844	,24528	4,844	-4,121	,000

Tablo 14'e göre, katılımcıların bilgi ve beceri hakkındaki görüşleri ile bölümleri arasında istatistiki yönden anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0.05$). Fakat değer ve sosyal bilgiler dersinin rolüne dair görüşleri bölümlerine göre istatistiki bakımdan anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p<0.05$).

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Korelasyon Analizi

Tablo 15 değişkenler arasındaki ilişkileri ifade eden korelasyon katsayılarını göstermektedir. Pearson korelasyon katsayıları araştırma değişkenleri arasındaki ilişkileri belirtmektedir. Katılımcıların verileri incelenerek, sonuçları ortaya konulan Tablo 15'deki korelasyon analizi, araştırma değişkenleri arasındaki ilişkilerin yönüne ve kuvvetine ilişkin bilgi vermektedir.

Tablo 15.

Korelasyon Analizi – Tüm Katılımcılar

Değişkenler	1.	2.	3.	4.
1. Bilgi	1			
2. Beceri	-,155**	1		
3. Değer	-,047	-,069	1	
4.Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	,570**	,421**	,570**	1

** Pearson Korelasyonu $p<0.01$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların bilgi ($r=,570$), beceri ($r=,421$), değer ($r=,570$) ile sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri arasında 0,01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki görülmektedir.

Tablo 16 sosyal bilgiler öğretmen adaylarının değişkenler arasındaki ilişkileri ifade eden korelasyon katsayılarını göstermektedir.

Tablo 16.

Korelasyon Analizi – Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.
1. Bilgi	1			
2. Beceri	-,154*	1		
3. Değer	,068	,049	1	
4.Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	,622**	,440**	,637**	1

* Pearson Korelasyonu $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Pearson Korelasyonu $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Çalışma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi ($r = ,622$), beceri ($r = ,440$), değer ($r = ,637$) ile sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri arasında 0,01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki oluşmaktadır. Yani sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve değer hakkındaki görüşleri olumlu oldukça sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri de olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 17 sınıf öğretmeni adaylarının değişkenler arasındaki ilişkileri ifade eden ilgisizlik katsayılarını göstermektedir.

Tablo 17.

Korelasyon Analizi – Sınıf Öğretmeni Adayları

Değişkenler	1.	2.	3.	4.
1. Bilgi	1			
2. Beceri	-,152*	1		
3. Değer	-,185**	-,227**	1	
4.Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü	,532**	,399**	,435**	1

* Pearson Korelasyonu $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

** Pearson Korelasyonu $p < .01$ düzeyinde anlamlıdır.

Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmeni adaylarının bilgi ($r = ,532$), beceri ($r = ,399$), değer ($r = ,435$) ile sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri arasında 0,01 anlamlılık düzeyinde olumlu yönlü bir ilişki vardır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme rolüne yönelik öğretmen adaylarının algıları isimli çalışmada farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, örnekleme oluşturan öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık kavramına ilişkin algıları gerçekleştirilen analizler doğrultusunda çeşitli değişkenler çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Çalışmada sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının örneklem olarak seçilmesindeki amaç sosyal bilgiler dersinin hem ilköğretim 4. sınıf düzeyinde hem de ortaokul 5,6 ve 7. sınıf düzeyinde okutulan bir ders olmasıdır. Araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü ile cinsiyet bakımından farklılıkları çalışması “Bağımsız Gruplar t Testi” ile elde edilmiştir. “Bağımsız t Testi” ile ulaşılan sonuca göre, öğretmen adaylarının bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler ile cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirme üzerindeki etkisine ilişkin algılarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirmede öğretmen adaylarının algıları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı söylenebilir. Güler (2019) tarafından yürütülen

çalışmada öğretmen adaylarının beceri algılarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ablak (2020) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen beceri çalışmasında üst öğrenim grubundaki öğretmen adaylarının algılarında cinsiyet etkisinin azaldığı sonucu elde edilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar çalışmanın katılımcı grubunun üst öğrenimde bulunan öğretmen adayları olması bakımından benzerlik taşımaktadır.

Çalışma bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi, beceri, değer ile sosyal bilgiler dersinin rolü hakkındaki görüşleri arasında pozitif yönlü bir ilişki oluşmaktadır. Yani sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve değer hakkındaki görüşleri olumlu oldukça sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirmedeki rolü hakkındaki görüşleri de olumlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Elde edilen bu bulgu sosyal bilgiler dersinin bilgi, beceri ve değer aktarımı yoluyla etkili vatandaş yetiştirme rolü konusunda yapılan (NCSS,2012; Kerr,2003; Ersoy,2007; Dolanday,2016; Kansu,2017; Sağlam,2012; Öztürk ve Otluoğlu,2002; Merey ve diğ., 2012, Meb,2005) çalışmalarda tespit edilmiştir.

Araştırmaya göre ulaşılan bir diğer sonuç ise, öğretmen adaylarının bilgi, beceri, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü ile sınıfları arasındaki farklılık "Tek Yönlü ANOVA Analizi"yle elde edilmiştir. Çıkan bu sonucun, sosyal bilgiler dersinin etkili vatandaş yetiştirmeye ilişkin rolünde bu dersi okutacak sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının benzer algı düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Çalışmada elde edilen bu sonuç Kansu'nun (2017) çalışmasıyla ifade ettiği etkili vatandaşlık eğitiminin bütün öğretmenler tarafından ayrı ayrı yapılmasının ve bu yeterliklerin bireylere kazandırılacak uygulamaların önemli olduğu düşüncesiyle aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan başka bir sonuç ise, değer ve sosyal bilgiler dersinin rolü değişkenleri yönünden bölümlerine göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşmaktadır ($p<0.05$). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının değer ve sosyal bilgiler dersinin rolüne ilişkin daha olumlu algıya sahip olduğu görülmektedir. Çalışmada elde edilen bu sonuçlardan hareketle:

- ✓ Üniversiteler öğretmen adaylarına yönelik sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bilgi, beceri ve değerlere göre etkinliğe dayalı eğitimler verebilir,
- ✓ Etkili vatandaşlık becerilerini artırmaya yönelik sosyal bilgiler dersinin içeriğinde güncel etkinlik örnekleri çoğaltılabilir,
- ✓ Üniversitelerde sosyal bilgiler dersini okutacak sınıf ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının topluma hizmet derslerinde bireylerin etkili vatandaşlık becerilerini geliştirmeye yönelik sosyal deney etkinlikleri yapılabilir, önerileri sunulabilir.

KAYNAKÇA

Ablak, S. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları 21. Yüzyıl becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 48, 3316-3334.

Acun, İ., Demir, M., ve Göz, N. L. (2010). Öğretmen adaylarının vatandaşlık yeterlilikleri ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 107-123.

- Balbağ, N. L. ve Bayır, Ö. G. (2016). Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı. Özcan Demirel ve Serkan Dinçer (Ed.), *Etkin vatandaşlık ve çatışma çözme becerisi*, içinde (s.1-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Check, J. ve Schutt, R. K. (2012). *Research methods in education*. Boston: Sage Publications.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing*. (Fifth Ed.), New York: HarperCollins.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler eğitiminin genel amaçları ne olmalıdır? 1. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Kongresi Bildirileri*. (ss.204-2015). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dolanbay, H. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insan hakları ve demokrasi dersine ilişkin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 33, 135-154.
- Ersoy, A. F. (2007). *Sosyal bilgiler dersinde öğretmenlerin etkili vatandaşlık eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Falkingham, L. T. ve Reeves, R., (1998). Context analysis a technique for analyzing research in a field, applied to literature on the management of rand at the section level. *Scientometrics*, 42 (2), 97.
- Geboers, E., Geijssels, F. Admiraal, W., ve Geert, D. (2013). Vatandaşlık eğitiminin etkilerinin gözden geçirilmesi. *Educational Research Review*, (56),158-173.
- Güler, Y. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Becerileri Öz-Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gündüz, M. ve Gündüz, F. (2005). *Yurttaşlık bilinci*. Ankara: Anı Yayınları.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Kansu, C. Ç. (2017). Öğretmen adaylarının etkili vatandaşlık yeterlik düzeylerinin demokrasi anlayışlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3).25-36.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerr, D. (2003). *Citizenship: Local, National and International* (Ed: Liam Gearon). Learning to teach citizenship in the secondary school. New York: Routledge Falmer.
- MEB, (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 6-7. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-7. sınıf öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Merey, Z., Karatekin, K., ve Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi: karşılaştırmalı kuramsal bir çalışma. *GEFAD*, 32(3),795-821.

- NCSS. (2012). National council for the social studies. Retrieved from www.socialstudies.org: <http://www.socialstudies.org/positions/effectivecitizens/>.
- Nwaubani, O. O. ve Okafor, O. S. (2015) Nijerya'da etkili vatandaşlık katılımı için temel eğitim sosyal bilgiler ders programında barış eğitimi içeriğinin ahlaki uygunluğunun değerlendirilmesi. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 79- 87.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2002). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. Ankara. Pegem Akademi.
- Pamuk, A. ve Alabaş, R. (2008). Tarih eğitimi ve vatandaşlık algısı. M. Safran ve D. Dilek (Ed.), *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi Kitabı* içinde (s. 23-37). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Punch, K. (2005). *Introduction to Social Research- Quantitative and Qualitative Approach*. Second Ed., Sage Publications Inc.: California.
- Sağlam H., İ. (2017). İlkokulda insan hakları yurttaşlık ve demokrasi eğitimi. Refik Turan (Ed.), *Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi*. içinde (s.219-228). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, H. İ. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin etkili vatandaşlık yeterlik algılarının çeşitli değişkenler arasından incelenmesi. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırma Dergisi*, 3(2), 71-85.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Yayınları.
- Yavuz, N. D. ve T. Karakaya, N. (2016). *İnsan hakları ve demokrasi vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğen, V. (2019). *Etkili vatandaş yetiştirmede sosyal bilgiler dersinin rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.



Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Düzeylerinin İncelenmesi

Baysal GÜNGÖR¹

Eda TİNGİŞ²

Ayşe Beril SAROL³

Makale Bilgisi

Özet

Alınma Tarihi

16.11.2020

Kabul Tarihi

30.12.2020

Yayınlanma Tarihi

30.12.2020

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık düzeylerinin cinsiyet, yaş, ekonomik durum, internette geçirdikleri süreye göre incelenmesidir. Çalışma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören 115 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 55'i (%47,8) erkek, 60'ı (%52,2) kadındır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Siber Zorbalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine uygulanan "Siber Zorbalık Ölçeğine" verdikleri cevaplar SPSS üzerine işlenmiştir. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklem t-testi ve tekyönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık düzeyleri, cinsiyet ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken internette geçirilen süre ve ekonomik durum değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Zorbalık, Siber Zorbalık, Siber Zorba, Siber Mağdur

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. baysalgunor@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-8056-6124

² Yüksek Lisans Öğrencisi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. eda.tngs95@gmail.com
ORCID:000-0001-7242-0010

³ Yüksek Lisans Öğrencisi Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye. berilsarol.2014@gmail.com
ORCID:000-0003-3171-1668

Investigation of Cyber Bullying Levels of Social Studies Teacher Candidates

Article Info

Abstract

Received
16.11.2020

Accepted
30.12.2020

Published Online
30.12.2020

The aim of this study is to examine the cyberbullying levels of Social Studies teacher candidates according to their gender, age, economic status, and those on the internet. The study was carried out with 115 teacher candidates studying at Akdeniz University, Department of Social Studies Education, in the 2019-2020 academic year. Of the teacher candidates participating in the study, 55 (47.8%) are male and 60 (52.2%) are female. "Cyber Bullying Scale" was used as a data collection tool in the study. In the research, scanning model, one of the quantitative research methods, was used. The burden of social studies teacher candidates' answers to the "Cyber Bullying Scale" was processed on SPSS. Unrelated samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data. About the research; It was concluded that the rates of cyber bullying of social studies teacher candidates did not show a significant difference according to gender and age variables, but they differ according to the variables of time spent on the internet and economic situation.

Keywords: Social Studies, Bullying, Cyber Bullying, Cyber Bully, Cyber Victim

GİRİŞ

21. yüzyıl teknoloji, değişim ve gelişim çağı olarak bilinmektedir. Geliştirilen ve bulunan birçok kitle iletişim araçları insan yaşamını kolaylaştırmasının yanında bu teknolojik gelişmelerin eğitim ve öğretime sağladığı faydaları görmekteyiz. Bilgi teknolojilerinin hızlı gelişimi, her alanı olduğu gibi eğitimi de etkilemektedir. Eğitimde değişim ve gelişme, bilgi teknolojileri ile bağlantılı olarak görülebilir. Bilgi teknolojileri, daha geniş bir yelpazede öğrenme ve öğretme süreçlerini bir işlevle birlikte sağlayan araçların yanı sıra, bireylerin farklı yerlerde kişisel kullanımı ve iletişimini sağlayan araçlardan oluşur (Topkaya, Tangülü, Yılar ve Şimşek, 2015).

Birçok araştırmada, kişisel bilgisayar kullanımının her yaşta ve düzeyde olduğu bilinmektedir. Bu yaygın kullanımların ve teknolojinin hızla gelişmesi ve yaygınlaşması olumlu etkiler doğurduğu gibi olumsuz etkiler de yaratmıştır. Bilgi teknolojilerinin çokça kullanılması bazı etik problemleri de beraberinde getirmektedir. Teknoloji alanındaki değişimler ve teknolojinin gençler tarafından daha yaygın kullanılmaya başlanması, okullarda öğrencilerin göstermiş olduğu zorbalık davranışlarının teknolojiyi kullanarak dijital yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kötü niyetli kullanımı okullarda öğrenciler arasında yaşanan zorbalık türleri arasında "siber zorbalık" (cyber bullying) adı verilen yeni bir zorbalık türünün çıkmasına neden olmuştur. Siber zorbalık, bilgisayar, cep telefonu ve diğer iletişim teknolojileri aracılığıyla bir birey ya da gruba karşı yapılan kasıtlı ve tekrarlanan teknik ya da ilişkisel tarzda zarar verme davranışlarının tümüdür (Arıcak, 2011; Belsey, 2007; Hinduja ve Patching, 2009; Li, 2006; Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011).

Pişkin (2002) zorbalığı, bir ya da birden fazla öğrencinin kendilerinden daha güçsüz öğrencileri bilinçli ve sürekli bir şekilde rahatsız etmesiyle sonuçlanan ve rahatsız edilenin kendisini koruyamayacak vaziyette bulunduğu bir saldırıganlık çeşidi şeklinde ifade etmiştir.

Pişkin (2002), zorbalığın meydana geliş şekillerini şu şekilde açıklamıştır:

- Darp etmek,
- Tokat veyahut tekme atmak,
- Çekmek, itmek veya dürtmek,
- Yıldırımak, ürkütme.
- Alay etmek, sinir etmek, dikkate almamak,
- Aşağılayıcı isimler takmak,
- Mağdur kişiye veya ailesine hakaret etmek,
- Mağdur olan kişi hakkında asılsız söylemler yaymak,
- Mağdur olan kişi hakkında onur kırıcı yazılar kaleme almak,
- Mağdur olan bireyi dışlamak veya sosyal guruplardan atmak,
- Mağdur olan bireyi tehdit etmek veya mağdurun eşyalarına zarar vermek.

Bir dizi çalışma (Watson ve ark., 2010) zorbalık davranışının altı ana rol içerdiğini belirlemiştir: Zorba, mağdur, zorba yardımcısı, zorba destekçisi, savunmacı ve seyirci koruyucusu ve seyirci/seyirci. Saf zorba ve saf mağdur, zorba mağdur senaryosundaki orijinal karakterlerdir. Kendinden daha güçsüz birey ya da bireylere ardışıklı bir şekilde zarar verme kastıyla saldırıda bulunan kişilere zorba; zorbalığa maruz kalan kişiye de mağdur adı verilmektedir (Burnukara ve Uçanak, 2012).

Yılmaz (2016), zorbalık türlerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Fiziksel Zorbalık: Vurma, dürtme, boğazlama, saç çekme tarzındaki eylemlerdir.
2. Sözel Zorbalık: Üzücü isimler takma, alay etme ve dedikodu yapma gibi eylemlerdir.
3. Duygusal Zorbalık: Şantaj, adını çıkarma, aşağılama, dil, din, ırk gibi özellikleri aşağılama ve dışlama gibi eylemlerdir.
4. Cinsel Zorbalık: Teşhircilik, röntgencilik, cinsel taciz, saldırı ve istismar türündeki eylemlerdir.
5. Siber Zorbalık: Facebook, Twitter, Skype gibi sosyal medyanın yaygınlaşmasıyla ortaya çıkan bir zorbalık çeşididir. İnternet yoluyla ve mesaj vasıtasıyla rahatsız etmek, aşağılamak ve dedikodu yapmak siber zorbalık eylemleri içerisinde yer almaktadır (Korkmaz, 2016).

Siber Zorbalık

İnternet, ergenler için bazı durumlarda bir kaçış ve kendini rahat ifade etme ortamına dönüşebilmekte; ergenlerin çevreleri ile yaşadıkları iletişim problemlerini, akademik başarısızlıktan doğan sıkıntılarını ve benzer problemlerini unutmak ya da diğer insanlarla rahatlıkla paylaşabildikleri bir yer haline gelebilmektedir (Taçyıldız, 2010). Gerçek yaşamda var olan ego sınırlamasının sanal ortamda büyük ölçüde ortadan kalkmasıyla kişiler gerçek yaşamda yapamayacakları davranış ve söylemleri rahatça sergileyebilmektedirler (Sayar, 2002). Son yıllarda teknolojinin hızlı gelişimi sonucu, bilgisayarlar ve cep telefonları gibi yeni teknolojiler okullara ve öğrencilere kadar ulaştı. Birçok önemli araştırma bilgisayarların öğrenmenin tüm konularına olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Ancak sınıflara giren elektronik iletişim araçları aynı zamanda dikkat çekici sorunları da beraberinde getirmektedir (Li, 2006).

Literatürde tanımlanan siber zorbalık kavramları incelendiğinde bir davranışın siber zorbalık sayılabilmesi için “zarar verme bilinci” ve “tekrar” koşullarının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır (Arıcak, 2015). Sosyal medya ortamlarının dünya genelinde çocuklar ve gençler tarafından hızla kabul görmesinin temelinde onlara; kendini temsil etme, öğrenme, ilişki ağları kurup geliştirme, samimi ilişkileri ve kişisel mahremiyeti koruyup yönetme gibi temel birtakım konularda dikkate değer yeni imkanlar sunduğu iddia edilmektedir. Bununla birlikte yukarıda değinilen pozitif getirileriyle birlikte sanal ortam sınırları tahmin edilemeyecek tehlikeleri içermektedir. Bu tehlikelerin başında adına siber zorbalık dediğimiz kavram gelmektedir.

Türkiye’de siber zorbalıkla ilgili yapılan araştırmalara göre, ergenlerin en çok karşılaştığı siber zorbalık davranışlarının küfür, hakaret ve tehdit içerikli ifadelerin kullanımı (Aslan ve Doğan, 2017; Kestel ve Akbıyık, 2016), çevrim içi sohbet ortamını ya da oyunu terk etmeye zorlama, bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla alaya alma (Tamer ve Vatanartıran, 2014) olduğu sonuçları elde edilmektedir. Eroğlu ve Peker (2015), tarafından yapılan araştırmada, bireylerin siber zorbalık statüleri (siber zorba/ siber mağdur/ zorba-mağdur) ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiş, akran ilişkilerinin siber zorbalık statülerini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda bireyin arkadaşlarının onayını almak istemesi, onları desteklemesi ya da onların kışkırtmalarına engel olamaması sonucunda, siber zorbalık davranışı sergileyebileceği yorumu yapılmıştır.

Siber Zorbalık Araçları

Literatürde konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde siber zorbaların kullandıkları araçların çeşitli başlıklar altında ele alındığı görülmektedir (Bhat, 2008; Hinduja ve Patchin, 2008; Kowalski vd., 2008, s.51-57; Price ve Dalgleish, 2010; Rogers, 2010, s. 14-16; Shariff ve Gouin, 2005; Smith vd., 2008; Willard, 2007, s.20-26; Ybarra, Mitchell, Wolak ve Finkelhol, 2006).

- Anlık Mesajlaşma
- Cep Telefonu
- E-posta
- Metin mesajları
- Sosyal Paylaşım Siteleri
- Sohbet Odaları
- Bloglar
- Web Siteleri
- Çevrimiçi Oyunlar
- Forumlar

Siber Zorbalığın Görülme Biçimleri

Siber zorbalığın içerdiği davranışlar Willard (2006) tarafından şu şekilde belirlenmiştir; “kızdırmak, rahatsız etmek, kötölemek, taklit etmek, dışlamak, kandırmak ve takipçi tacizlik” olmak üzere yedi adet davranış türünden bahsedilmiştir

- Kızdırma (Online Kavga): Kızgın, kabaca mesajlar gönderme,
- Rahatsız etme: Sürekli olarak can sıkıcı mesajlar gönderme,
- Takipçi tacizlik (Siber Taciz): Tekrar eder nitelikte taciz, zararlı, tehdit içeren veya korku vermeye yönelik cep telefonu veya internet aracılığı ile mesaj, e-mail gönderme
- Kötüleme: Gerçeğe aykırı bir şekilde veya ilişkileri bozmak üzere e-mail gönderme,
- Taklit Etme: Kişiyi kötü duruma düşürmek, utandırmak, itibarını zedelemek için onun yerine geçmek, onu taklit etmek veya bilgilerini kullanarak mesajlar gönderme, forumlarda ya da sosyal paylaşım sitelerinde yorumlar yapma,
- Kandırma: Birini kandırarak kişisel bilgilerini ele geçirme ve sosyal mühendislik yapma,

- Dışlama: Bilerek çevrimiçi bir gruptan atma veya iletişim kurmasını engelleme, dışlama gibi davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca Nocentini vd. (2010)'de siber zorbalık davranışlarını aşağıdaki şekilde sınıflandırmışlardır; Nocentini vd. (2010) siber zorbalık davranışlarını;
- Yazılı ve sözlü davranışlar (telefon çağrıları, mesajlaşma, e-mail, anlık mesajlaşma, chat odaları, blog siteler, sosyal paylaşım siteleri ve web sayfaları),
- Görsel davranışlar (internet ya da cep telefonu kullanarak resim ya da video paylaşma, gönderme),
- Dışlama (bilerek kişiyi çevrimiçi bir gruptan dışlama),
- Taklit etme (kişisel bilgileri çalmak veya ifşa etmek, başka birinin ismini ve hesabını kullanmak) olarak sınıflandırmıştır. Bu davranışlar en sık görülen siber zorbalık davranış biçimleridir.

Siber Zorbalığın Mağdur Üzerindeki Etkileri

Siber mağdur olan bireylerin kişilik özellikleri göz önüne alındığında, siber mağdurların içe dönük, sessiz, sakın ya da fazla dışa dönük, popüler, güvenli internet kullanım bilgilerine sahip olmayan veya bunları uygulamayan, herhangi bir engeli ya da eksikliği olan bireyler olduğu görülmektedir.

Siber zorbalığın tesirlerinin genellikle mağdurlar üzerinde görüldüğü anlaşılmaktadır. Türkiye ve diğer ülkelerde yapılan bilimsel çalışmalarda, siber mağduriyetin bireyler üzerinde çeşitli etkilere yol açtığı sonuçları elde edilmiştir. Araştırmalara göre, siber mağduriyet bireyde stres (Morin ve ark., 2018; Ybarra, Mitchell, Wolak ve Finkelhor, 2006), kaygı (Chu ve ark., 2018), korku, çaresizlik, değersizlik, yalnızlık (Olenik-Shemesh, Heiman ve Eden, 2012; Spears, Slee, Owens ve Johnson, 2009; Şahin, 2012), kendini güvende hissetmeme (Arıca ve ark., 2008), öfke, tedirginlik (Kestel ve Akbıyık, 2016), sosyal geri çekilme (Coelho ve Romao, 2018), umutsuzluk (Raskauskas ve Stoltz, 2007), depresyon (Ayas, 2014), intihar düşünceleri (Patchin ve Hinduja, 2010), intikam düşünceleri (Yaman ve Peker, 2012) vb. psikolojik ve sosyal etkilere yol açmaktadır. Siber zorbalığın mağdur üzerindeki etkilerinin boyutu; maruz kalınan siber zorbalık türünün yoğunluğuna, süresine, mağdurun psikolojik durumuna ve siber zorbalığın sebep olduğu strese yönelik ortaya koydukları dirence göre değişebilmektedir (Sleglova ve Cerna, 2011).

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konu ya da olayla ilgili katılımcıların düşüncelerinin veya ilgi, beceri, yetenek tutum vb. niteliklerinin ortaya çıkarıldığı, genellikle de nispeten büyük bir örneklem üzerinde yapılan araştırmalar olup değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği bir araştırma modelidir (Büyüköztürk,

Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.177; Demirkaya ve Çakar, 2012; Demirkaya ve Ünal, 2018; Karasar, 2009, s.77; Öztürk ve Açıl, 2020).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Akdeniz Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören 115 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay/uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu tür örneklemede araştırmacı kendisine yakın olan ve erişilebilirliğinin kolay olduğu durumu tercih eder (Yurdakul, 2013, s.83). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 55 i (%47.8) erkek, 60 ı (%52.2) kadındır.

Veri toplama aracı

Siber Zorbalık Ölçeği, Arıca, Kınay ve Tanrıku (2012) tarafından siber zorbalık davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması 11- 18 yaş arası 515 ergenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Tüm maddeler için temel bileşenler analizi bağlamında açıklayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. KaiserMeyer-Olkin örneklem uygunluğu değeri .939 ve Bartlett Sphericity Testi yaklaşık Ki 28 Kare değeri 9197.54 ($p < .05$) olarak bulunmuştur. Bileşen Matrisi incelendiğinde tüm maddelerin tek faktör altında toplandığı görülmüştür. Bu tek faktör 12.139'luk bir özdeğer ile toplam varyansın %50.58'ini açıklamaktadır. Aynı zamanda çizgi grafiği (screeplot) üzerinde kırılma noktası incelenmiş, kırılma noktasından da ölçeğin tek faktörlü bir yapı gösterdiği görülmüştür. Tek faktör altındaki maddelerin faktör yükleri .49 ile .82 arasında değişmektedir. Cronbach alfa katsayısı .95 olup; test-tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .70 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu değerler, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğu şeklinde yorumlanabilmektedir (Arıca, Kınay ve Tanrıku, 2012). Ölçek, 21 maddeden oluşmakta olup dördü (Hiçbir Zaman, Bazen, Çoğu Zaman, Her Zaman) skala üzerinden yanıtlanmaktadır. "Hiçbir Zaman" bir puan olarak, "Her Zaman" yanıtı ise dört puan olarak değerlendirilmektedir. Böylece ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 96 olmaktadır. Ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması katılımcının siber zorbalık davranışının yüksek olduğunu göstermektedir (Arıca, Kınay ve Tanrıku 2012).

Verilerin analizi

Çalışmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının kendilerine uygulanan "Siber Zorbalık Ölçeği"ne verdikleri cevaplar SPSS 23.0 üzerinde oluşturulan veri tabanına işlenmiştir. Verilerin analizinde ilişkisiz örneklemler t-testi ve tekyönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

“Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini çözümlenmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Ölçeği Ortalama Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	SD	T	P
Erkek	55	,0541	,00980	113	,725	,470
Kadın	60	,0524	,01528			

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık ölçeği ortalama puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir, $t_{(113)} = ,725$, $p > 0,05$. Erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık ölçeği ortalama puanları ($\bar{X} = ,0541$), kadın öğretmen adaylarına göre ($\bar{X} = ,0524$) yüksek olmasına rağmen istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık değildir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

“Yaş değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt problemini yanıtlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Ölçeği Ortalama Puanları İle Yaş Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	N	\bar{x}	SS
18-20 yaş	18	,0511	,00656
21-23 yaş	77	,0543	,01485
24+ yaş	20	,0510	,00824
Total	115	,0532	,01293

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Ölçeği Ortalama Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

	KT	SD	KO	F	P
Grup İçi	,000	2	,000	,774	,463
Grup Dışı	,019	112	,000		
Toplam	,019	114			

Tablo 2 ve 3 analiz sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık ölçeği ortalamaları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir, $F_{(2, 112)} = ,774$, $p < 0,05$. Yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 21-23 yaş aralığında olan sosyal

bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık ölçeği ortalama puanlarının diğer yaş gruplarına daha yüksek olduğu görülse de bu sonuç istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekonomik durumları ile siber zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemini çözümlenmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Ölçeği Ortalama Puanlarının Ekonomik Durum Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 4.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Ölçeği Ortalama Puanları İle Ekonomik Durumlarının Betimsel İstatistikleri

	N	X	SS
Alt	7	,0534	,00598
Ortanın Altı	14	,0509	,00364
Orta	75	,0525	,00881
Ortanın Üstü	16	,0524	,01040
Üst	3	,0862	,06288
Toplam	115	,0532	,01293

Tablo 5.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Ölçeği Ortalama Puanlarının Ekonomik Durumlarına Göre Anova Sonuçları

	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı Farklılık
Gruplar arası	,003	4	,001	5,943	,000	Alt-Üst, Ortanın Altı – Üst, Orta-Üst, Ortanın üstü – Üst
Gruplar içi	,016	110	,000			
Toplam	,019	114				

Tablo 4 ve 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık ölçeği ortalamaları ile ekonomik durumları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir, $F_{(4, 110)}=5,943$, $p<0,05$. Bu farklılığın hangi düzeylerde olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, alt ($X=,0534$), ortanın altı ($X=,0509$), orta ($X=,0525$), ortanın üstü ($X=,0524$) ile üst ($X=,0862$) ekonomik düzey arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ekonomik düzeyleri arttığında siber zorbalık düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Tablo 5’ de hesaplanan kt değeri $,003/0,019=0,15$ ’ dir. Buna göre siber zorbalık ölçeği ortalama puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %15’nin ekonomik düzeye bağlı olduğu söylenebilir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının internette geçirdikleri süre ile siber zorbalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemini çözümlenmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Ölçeği Ortalama Puanlarının İnternette Geçirdikleri Sürelere Göre ANOVA Sonuçları

Tablo 6.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Ölçeği Ortalama Puanları ile İnternette Geçirdikleri Sürelerin Betimsel İstatistikleri

	N	X	SS
0-3 saat	42	,0512	,00591
3-6 saat	46	,0512	,00877
6+ saat	27	,0598	,02204

Tablo 7.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Siber Zorbalık Ölçeği Ortalama Puanlarının İnternette Geçirdikleri Süreye Göre Anova Sonuçları

	KT	SD	KO	F	P	Anlamlı Farklılık
Gruplar arası	,002	2	,001	4,879	,009	0,3-6+ ve 3,6-6+
Gruplar içi	,018	112	,000			
Toplam	,019	114				

Tablo 6 ve 7 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık ölçeği ortalamaları ile internette geçirdikleri süre bakımından anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir, $F_{(2, 112)}=4,879$, $p<0,05$. Bir başka ifadeyle internette geçirilen süre arttıkça siber zorbalık düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi süreler içerisinde olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, internette 0-3 saat ($X=,0512$) ile 3-6 saat ($X=,0512$) arası zaman geçiren sosyal bilgiler öğretmen adaylarının neredeyse aynı düzeyde olduğu ancak 6 saat ve üzeri ($X=,0598$) zaman geçiren öğretmen adaylarının anlamlı oranda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tablo 7’de hesaplanan kt değeri ,002/,012=0,10’ dur. Buna göre siber zorbalık ölçeği ortalama puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %10’nun internette geçirilen süreye bağlı olduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık düzeylerinin incelendiği bu çalışmada cinsiyet ve yaş değişkenlerinin siber zorbalık düzeyini etkilemediği, bunun yanında ekonomik durum ve internette geçirilen sürenin siber zorbalık düzeyi üzerinde etkisinin olabileceği görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre: Siber zorbalık düzeyi cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının siber zorbalık ölçeği ortalama puanları, kadın öğretmen adaylarına göre yüksek olmasına rağmen istatistiksel anlamda

anlamli bir farklılık değildir. Bir diğer analiz sonucuna göre, Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının siber zorbalık leği ortalama puanları ile yaş değişkeni arasında anlamli bir farklılığının olmadığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının siber zorbalık leği ortalamaları ile ekonomik durumları arasında anlamli bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu farklılığın hangi düzeylerde olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; alt, ortanın altı, orta, ortanın üstü ile üst ekonomik düzey arasında anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum sosyal bilgiler ğretmen adaylarının ekonomik düzeyleri arttığında siber zorbalık düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Diğer analiz sonucuna göre, İnternette geçirilen süre arttıka siber zorbalık düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu farklılığın hangi süreler içerisinde olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, internette 0-3 saat ile 3-6 saat arası zaman geçiren sosyal bilgiler ğretmen adaylarının neredeyse aynı düzeyde olduğu ancak 6 saat ve üzeri zaman geçiren ğretmen adaylarının siber zorbalık düzeylerinin anlamli oranda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnternette geçirilen süre arttıka siber zorba olmanın arttığını ortaya koyan araştırmalar ise (Burnukara, 2009; ifti, 2010; Serin, 2012) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda yapılan çalışmamızla çıkan sonuçlarda paralellik göstermektedir.

Siber mağduriyet ile ilgili çalışmalar incelendiğinde benzer ve farklılık arz eden çalışmalar olduğu görülmektedir; cinsiyet açısından bakıldığında erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık yaptıkları kız öğrencilerin mağdur oldukları tespit edilmiştir. (Dilmaç, 2009; Peker vd., 2012: 211, Serin, 2012, şahin vd., 2010: Süslü, 2016). Yapılan bu çalışmalarda çıkan sonuçların benzerliğini destekler niteliktedir.

Siber zorbalıkta cinsiyetin etkisini araştıran bilim insanları farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırmacıların büyük bir bölümü cinsiyetin siber zorbalıkta belirleyici rol oynamadığını, kız ve erkeklerin benzer sıklıkta kurban ve zorba rollerinde olduklarını ifade etmişlerdir (Patchin ve Hinduja, 2006; Slonje ve Smith, 2008; Smith vd, 2008; Topçu vd., 2008; Williams ve Guerra, 2007). Diğer araştırmacılar ise cinsiyet farklılığının belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Arıca vd., 2008; Kowalski ve Limber, 2007; Li, 2007). Cinsiyet farklılığının önemine değinen araştırma sonuçlarında kızların erkeklere göre daha fazla kurban rolünde oldukları dikkat çekmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre şu öneriler verilmiştir:

- Sosyal Bilgiler ğretmen adaylarına lisans eğitiminde siber zorbalığın psikolojik boyutları hakkında derslere konu olabilir ve hem ğretmen adayının hem de öğrenciler üzerinde siber zorbalığın psikolojik etkilerinde farkındalıklar oluşturulacak etkinlikler ve eğitimler düzenlenebilir.
- Medya okuryazarlığı ve doğru sosyal medya kullanımı ve sosyal medya uygulamaları hakkında detaylı bilgilendirmeler yaparak ilk önce ğretmen adaylarında daha sonra öğrencilerini bilinlendirebilir.

- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarında ve şu an görev yapan öğretmenlere yönelik siber zorbalık hakkında içerik çeşitlendirilerek farklı çalışmalar yapılabilir.
- Ekonomik gelirin siber zorbalıkta etkili olduğunu göz önüne alırsak bu alanda zorbalık yapma eğilimi içerisinde olan gruba yönelik bilinçlendirme amaçlı çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adayları mesleğe başlamadan önce çalışacakları kurumda öğrencilerinin siber zorbalığa maruz kalma durumlarında iletişime geçecekleri ve onlara pedagojik olarak yardım edebilecekleri alanlar hakkında farkındalık yaratmak için çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen adayları siber zorbalık üzerinde çalışan ve projeler üreten sivil toplum kuruluşlarından kendilerini bu konuda bilinçlendirmek için eğitimlere katılabilirler.
- Siber zorbalığa uğrayan kişilerin araştırma konusu olduğu ve farklı branşlarla birlikte çalışılarak detaylı bir akademik çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Arıca, O. T. (2011). Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Kariyer Penceresi*, 6, 10-11.
- Arıca, T., Siyahhan, S., Uzunhasanoğlu, A., Sarıbeyoğlu, S., Çıplak, S., Yılmaz, N., & Memmedov, C. (2008). Cyberbullying among Turkish adolescents. *Cyberpsychology and Behavior* 11(3), 253-261.
- Ayas, T. ve Horzum, M. (2014). Orta öğretim öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorba ve sanal mağdur düzeylerinin yordanması. *Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 1(2), 21-36.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmenlerin sanal zorbalık algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 619-640.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf, düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs yayınları.
- Belsey, B. (2007). Cyberbullying: A real and growing threat. *ATA Magazine*, 88(1), 14-21.
- Bhat, C. S. (2008). Cyberbullying: Overview and strategies for school counselors, guidance officers and all school personnel. *Australian Journal of Guidance*, 31(5), 112-121.
- Boxer, P., & Tisak, M. S. (2005). Children's beliefs about the continuity of aggression. *Aggressive Behavior*, 31, 172-188.
- Bridge, B. (2010). *Zorbalık-Mobbing Bilinmeyen Çeşitleri ve Çözümleri* (2.Baskı). İstanbul: Beyaz Ayın.
- Burnukara, P. (2009). *İlk ve orta ergenlikte geleneksel ve sanal akran zorbalığına ilişkin betimsel bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Burnukara, P. ve Uçanok, Z. (2012). Okul ortamı ve sanal ortamda meydana gelen akran zorbalığı ne ölçüde örtüşüyor? *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 81-96.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Chapin, J. (2016). Adolescents and cyber bullying: The precaution adoption process model. *Education and Information Technologies*, 21(4), 719–728. doi:10.1007/s10639-014-9349-1
- Cho, Y. K. & Yoo, J. W. (2017). Cyberbullying, internet and SNS usage types, and perceived social support: a comparison of different age groups. *Information, Communication & Society*, 20(10), 1464-1481. DOI: 10.1080/1369118X.2016.1228998
- Çal, Ü. T. (2019). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin çevreye yönelik görsel algılarının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 135-148.
- Çifçi, S. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Demirkaya, H., & Çakar, E. (2012). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(2), 33-49.
- Demirkaya, H., & Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kamu hizmeti motivasyonu algıları ve sosyal adalet idealleri. *Turkish Studies*, 13(4), 455-474. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13016>
- Dilmaç, B. (2009). Sanal zorbalığı yordayan psikolojik ihtiyaçlar: Lisans öğrencileri için bir ön çalışma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 9, 1291-1325.
- Eroğlu, Y., & Peker, A. (2015). Ergenlerde akran ilişkileri ile siber zorbalık statüleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 593-606.
- Freud, S. (2012). *Dinin kökenleri*. İstanbul: Payel Yayınları.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2009). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*. California: Carwin Pres.
- Horzum, M. B. ve Ayas, T. (2014). Orta öğretim öğrencilerin psikolojik belirtilere göre sanal zorba ve sanal mağdur düzeylerinin yordanması. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 1(2), 21-36.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435– 454.
- Merter, M. (2014). *Nefs psikolojisi ve rüyaların dili*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Morin, H. K., Bradshaw, C. P., & Kush, J. M. (2018). Adjustment outcomes of victims of cyberbullying: the role of personal and contextual factors. *J. Sch. Psychol.* 70, 74–88. doi: 10.1016/j.jsp.2018.07.002
- Öztürk, A., & Açıl, F. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst bilişsel farkındalıklarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 3(1), 54-69.
- Patchin, W., & Sameer, J. H. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4(2), 148–169.

- Peker, A., Eroğlu, Y., & Çitemel, N. (2012). Boyun eğici davranışlarla siber zorbalık ve siber mağduriyet arasındaki ilişkide cinsiyetin aracılığının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 205- 221.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 531-562.
- Sayar, K. (2002). Aşınan kimlikler, dağılan kişilikler, benlik, kişilik ve kişilik bozuklukları üzerine kültürel bir okuma. *Divan: Disiplinler arası Çalışmalar Dergisi*, 13(2), 262-293.
- Serin, H. (2012). *Ergenlerde siber zorbalık / siber mağduriyet yaşantıları ve bu davranışlara ilişkin öğretmen ve eğitim yöneticilerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sleglova, V., & Cerna, A. (2011). Cyberbullying in adolescent victims: Perception and coping. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 5(2), 1-16.
- Slonje, R., & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology* 49, 147-154 .
- Smith, K. P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Taçıyıldız, Ö. (2010). *Lise öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerinin bazı değişkenlere göre yordanması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tamer, N., & Vatanartıran, S. (2014). Ergenlerin teknolojik zorbalık algıları. *Online Journal of Technology Addiction & Cyberbullying*, 41(1), 41-59.
- Tanrikulu, T., Kınay, H. ve Arıca, O. (2013). Siber zorbalığa ilişkin duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 38-47.
- Topkaya, Y., Tangülü, Z., Yılar, B., & Şimşek, U. (2015). Social studies pre-service teachers' computer self efficacy beliefs and attitudes on computer-assisted instruction. *Journal of International Social Research*, 8(36), 742-748.
- Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007) Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41, 14-21.
- Yaman, E. & Peker, A. (2012). Ergenlerin siber zorbalık ve siber mağduriyete ilişkin algıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 819-833.
- Yaman, E., Eroğlu, Y., & Peker, A. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Yılmaz, E., Şahin, Y., Haseski, H., & Erol, O. (2014). Lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Balıkesir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 133-144.
- Yurdakul, I. K. (2013). Evren ve Örneklem. A. A. Kurt içinde, *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 75-91). Ankara: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.