

Journal of Innovative
Research in Social Studies
(JIRSS)

Sosyal Bilgilerde
Yenilikçi Araştırmalar Dergisi



ISSN: 2667-4513
Volume: **7** Issue: **2**

2024



Journal of Innovative Research in Social Studies

Volume: 7 Issue: 2 Year: 2024

JIRSS

Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

Cilt: 7 Sayı: 2 Yıl: 2024

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Editör / Editor

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi)

Editör Yardımcıları / Co-Editors

Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU
(Malatya Turgut Özal Üniversitesi)

Arş. Gör. Orhan ÜNAL
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Arş. Gör. Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ
(Akdeniz Üniversitesi)

Sayı Editörleri / Issue Editors

Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA
(Akdeniz Üniversitesi)

Arş. Gör. Orhan ÜNAL
(Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Arş. Gör. Ülkü Tuğçe ÇAL PEKTAŞ
(Akdeniz Üniversitesi)

Dergi Hakkında / About Journal

JIRSS (ISSN: 2667-4513) çevrimiçi, açık erişimli, ücretsiz, uluslararası ve hakemli bir dergidir. Dergide haziran ve aralık aylarında olmak üzere yılda iki defa Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayımlanır.

JIRSS (ISSN: 2667-4513) is an online, open-access, free-of-charge, international and peer-reviewed journal. The journal publishes scientific articles in Turkish and English twice yearly, in June and December.

Dizinler / Indexes



İletişim / Contact

jirssedu@gmail.com



Aralık / December

2024



İÇİNDEKİLER

CONTENTS

Makale

Sayfa/ Page

Article

Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Necati TOMAL & Selin CEYLAN)

98-116

Evaluation of the End-of-Unit Evaluation Questions in the 5th Grade Social Studies Textbook in Secondary School in Line with Teachers' (Necati TOMAL & Selin CEYLAN)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sanal Tur Uygulamalarına Yönelik Görüşleri (Erkan BAYGÜL & Ayhan AKIŞ)

117-139

Opinions of Social Science Teachers on Virtual Tour Applications in Social Study Education (Erkan BAYGÜL & Ayhan AKIŞ)

2024 Programına Göre Hazırlanan İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabının Çevre Eğitimi Bakımından İncelenmesi (Salih CEYLAN & Ramazan PEKER)

140-172

Examination of the Primary School 1st Grade Life Sciences Textbook Prepared According to the 2024 Program in Terms of Environmental Education (Salih CEYLAN & Ramazan PEKER)

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Deprem Bilgisi ve Depreme İlişkin Farkındalık Düzeyleri (Yücel ŞERAN, Cansu TAŞKAN & Ali Osman KOCALAR)

173-194

Earthquake Knowledge and Awareness Levels of Teachers Working in Secondary Education Institutions (Yücel ŞERAN, Cansu TAŞKAN & Ali Osman KOCALAR)

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi (Sevda DEMİRDAĞ & Ayhan AKIŞ)

195-212

Investigation of Prospective Social Studies Teachers' Attitudes Towards Distance Education (Sevda DEMİRDAĞ & Ayhan AKIŞ)



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2024

Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi



Evaluation of the End-of-Unit Evaluation Questions in the 5th Grade Social Studies Textbook in Secondary School in Line with Teachers'

Yazar Bilgisi / Author Information

Necati Tomal

Prof. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Samsun/Türkiye
Prof. Dr., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Social Studies Education, Samsun/Türkiye

ntomal@omu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4365-6582>

Selin Ceylan

Doktora Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, Samsun/Türkiye
PhD Student, Ondokuz Mayıs University, Institute of Graduate School, Social Studies Education, Samsun/Türkiye

22281012@stu.omu.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3277-7995>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 25.08.2024

Kabul Tarihi / Accepted : 15.11.2024

Yayın Tarihi / Published : 31.12.2024

Atıf / Cite

Tomal, N. ve Uzun, S. (2024). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme sorularının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 98-116.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1538359>

Ortaokul 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

Evaluation of the End-of-Unit Evaluation Questions in the 5th Grade Social Studies Textbook in Secondary School in Line with Teachers'

Özet

Ders kitapları; öğrencilerin sınava ve derse hazırlanmalarına, öğretmenlerin ise dersi planlı ve programlı işlemelerine katkı sağlar. İnternet teknolojisi sayesinde bilgiye ulaşmanın her gün daha da kolaylaştığı dünyamızda ders kitapları doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma noktasında önemli bir öğretim materyali olma özelliğini kaybetmemiştir. Öğrenci merkezli eğitimin öne çıktığı günümüzde öğretmenler ve öğrenciler ders kitaplarından yararlanmalı ancak bilginin çeşitlenmesi ve güncelliği noktasında internet vb. kaynakları da kullanmalıdır. Ders kitaplarından istenilen verimin elde edilebilmesi için boyutlarının eğitim-öğretim açısından uygun şekilde hazırlanması gerekir. Bu boyutlardan biri de ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümüdür. Bu çalışmada; ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümü, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeye çalışılmıştır. Araştırma, olgu bilim deseninin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Çalışma grubunu, Samsun İli; Canik, İlkadım ilçelerinde devlet ortaokullarında görev yapan 14 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerden veri toplamak amacı ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin büyük bir bölümü ölçme değerlendirme sorularının öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğu görüşündedir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu soruların çeşitliliğinin ve sayısının artması gerektiği düşüncesindedirler. Yine öğretmen görüşlerinden hareketle; balık kılçığı, bulmaca, resim eşleştirme, kavram haritası gibi görsel öğelere daha fazla yer veren sorular artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Ders kitabı, Ölçme ve değerlendirme, Ortaokul

Abstract

Textbooks contribute to students' preparation for exams and lessons, and teachers' planned and programmed teaching. In a world where access to information is becoming easier everyday thanks to Internet technology, textbooks have not lost their importance as an important teaching material for accessing accurate and reliable information. In today's world where student-centered education stands out, teachers and students should benefit from textbooks, but they should also use sources such as the internet at the point of diversifying and updating information. In order to obtain the desired efficiency from textbooks, their dimensions should be prepared appropriately in terms of education. One of these dimensions is the end-of-unit assessment and evaluation section. In this study, the end-of-unit assessment and evaluation section of the 5th grade middle school social studies textbook was tried to be evaluated in line with teacher opinions. The research is a qualitative study using a phenomenological design. The study group consists of 14 5th grade social studies teachers working in state secondary schools in Canik and İlkadım districts of Samsun province. Interview technique was used to collect data from these teachers. According to the results of the research, most of the teachers think that assessment and evaluation questions are appropriate for students' mental development levels. However, the majority of the teachers think that the variety and number of questions should be increased. Questions that include more visual elements such as fishbone, puzzle, picture matching, concept map can be increased.

Keywords: Social studies, Textbook, Measurement and evaluation, Secondary school

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Textbooks contribute to students' preparation for exams and lessons, and teachers' planned and programmed teaching. In a world where access to information is becoming easier every day thanks to Internet technology, textbooks have not lost their importance as an important teaching material for accessing accurate and reliable information. In today's world where student-centered education stands out, teachers and students should benefit from textbooks, but they should also use sources such as the internet at the point of diversifying and updating information. In order to obtain the desired efficiency from textbooks, their dimensions should be prepared appropriately in terms of education. One of these dimensions is the end-of-unit assessment and evaluation section. In this study, the end-of-unit assessment and evaluation section of the 5th grade middle school social studies textbook was tried to be evaluated in line with teacher opinions.

Method

Qualitative research method was used in our study. Based on Yıldırım and Şimşek (2021), qualitative research can be defined as a research method in which data collection techniques such as observation, interview and document analysis are widely used. The design of the research is based on phenomenology. In phenomenological studies; lived experiences are utilized.

The study group of this research consists of 14 5th grade social studies teachers working in secondary schools in Canik and İlkadım districts of Samsun province. While forming the study group, attention was paid to select schools with different socio-economic structures. In addition, teachers with different gender and seniority status are included in our group. As a result, maximum diversity under the purposeful sampling method was used in the study.

In this study, interview was used as a data collection technique. According to Karataş (20017), an interview is an activity of understanding the feelings and thoughts of the participants included in the research in the face of a subject or situation. One interview form was prepared in order to determine the opinions of the teachers participating in the study about the assessment and evaluation questions at the end of the unit.

Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to evaluate the data obtained. In the descriptive analysis technique, direct quotations are frequently used to reflect the views of the interviewed or observed individuals in a striking way (Şimşek & Yıldırım, 2021).

Findings

The subheadings of the section are based on the interview questions. The answers given by the teachers to the questions related to the end-of-unit assessment and evaluation section of the social studies textbook were analyzed and the answers reflecting the differences related to each question were included in this section and then a general evaluation was tried to be made about the answers.

Within the scope of the research, social studies teachers were asked the question "Are the questions appropriate for students' mental development levels?". Most of the respondents stated that the questions were appropriate for the students' level. A small number of teachers were of the opinion that the questions were partially appropriate. No opinion was expressed that the questions were not suitable for students' mental development levels.

Social studies teachers were asked the question “Do you think there are enough questions?”. Most of the respondents were of the opinion that there were not enough questions. A small number of teachers stated that the number of questions was sufficient.

Teachers were asked the question “Do you think there is a sufficient variety of questions?”. Approximately half of the teachers were of the opinion that there was a sufficient variety of questions. However, more than half of the teachers think that the question variety is not sufficient.

Teachers were asked the question “Are the questions prepared by considering the learning outcomes?”. Most of the teachers stated that the questions were compatible with the learning outcomes.

Social studies teachers were asked the question “Do you think that visuals are given enough space in these questions at the end of the unit (tables, figures, graphics, maps, etc.)?”. Most of the teachers were of the opinion that there were not enough visual elements in the questions.

Conclusion and Discussion

It can be said that most of the questions are appropriate for the students' mental development levels. However, since not all students in the class are at the same level of mental development, some questions may be easy for some students and difficult for others. In this context, the time and effort to solve each question may vary from student to student and this situation should be taken into consideration by teachers in the planning of education. In Öcal's (2007) study in which he evaluated social studies textbooks in line with teachers' opinions, he concluded that most of the students were able to do the assessment and evaluation questions easily. This result is in parallel with the findings of our study.

According to the results of the study, most of the teachers think that there are not enough questions according to the content. In Ertürk and Güler's (2017) study, 53% of the teachers found the number of questions in the measurement and evaluation dimension of the social studies textbook sufficient, while 47% found it partially sufficient and insufficient. In Nalçacı's (2011) study, 60% of the teachers were of the opinion that the questions had content validity. In other words, it was stated that there were sufficient number and type of questions related to the content.

According to the findings of the research, the majority of teachers think that there is not enough variety of questions. Many teachers think that there are few question types that include visual elements. Likewise, some teachers stated that there are few question types that can develop students' imagination and interpretation skills in the measurement and evaluation dimension.

In the context of the study, it can be concluded that visual elements are not sufficiently included in the end-of-unit assessment and evaluation questions of the textbook. According to many teachers, student-centered questions such as puzzles, concept and mind maps, fishbone, picture matching, etc. that include visual elements are insufficient.

GİRİŞ

Öğrencilerin ilk tanıştığı kitapların başında genelde ders kitapları gelir. Hazırlanmasında etkili olan program felsefesine göre kimi ders kitapları öğrencilere bilgiyi keşfetmede rehber kimi ders kitapları ise yoğun bir şekilde bilgi aktaran öğretim materyalleridir. Geçmişten günümüze eğitimde etkili olan felsefeye bağlı olarak bu materyallerin öğrencilerin öğrenim hayatındaki işlevi değişmiş olsa da önemi azalmamıştır. Gelişmiş veya gelişmekte olan tüm toplumlarda ders kitapları önemli materyallerdir. Japonya’da ders esnasında deprem olması durumunda öncelikli olarak kurtarılması gerekenler arasında kitaplar da vardır (Kılıç, 2021). Hızlı teknolojik gelişmelere ve internet teknolojisine bağlı olarak ders kitabı dışında bilginin elde edilebileceği alternatif kaynakların çoğalmasına paralel çok çeşitli kitaplara sanal ortamda ulaşmak kolaylaşmıştır. Ders kitaplarının öğrencileri sınava ve derse hazırlama, bünyesinde bulundurduğu çeşitli etkinlikler ile bilgiyi keşfetmelerine yardımcı olma işlevlerinden hareketle; bu materyalleri sadece öğrenciler için önemli görüp öğretmenler için önemsiz bir öğretim kaynağı olarak görmek yanlış olur. Dersin öğretim programına uygun bir şekilde işlenmesinde bu kaynaklar öğretmenlere de önemli katkı sağlar. Ancak öğretmenler gerektiği ölçüde ders kitabından yararlanmalıdır. Dersin işlenmesi sırasında ders kitabı tek kaynak olmamalı ve sosyal bilgiler öğretmenleri konuya göre internet kaynakları vb. çeşitli yardımcı kaynaklardan yararlanabilir ve duruma göre öğrencilerini araştırma yapmaları konusunda bu kaynaklara yönlendirebilir. Kısacası pek çok araştırmacının dikkat çektiği gibi öğretmen ders kitabının esiri olmamalıdır (Ceyhan, 2003; Kılıç, 2006; Güneş ve diğerleri, 2010).

Bilgilerin çok hızlı değiştiği dünyada bilgilerin güncelliğini sağlamak; kitaplar ve ders kitapları için bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Ders kitaplarının güncelliği yakalamak ile ilgili soruna Demirel ve diğerleri (2021) de çalışmalarında dikkat çekmiştir.

Sosyal Bilgiler dersi 1960’lı yıllardan beri ilkokullarımızın 1970’li yıllardan beri ise ortaokullarımızın önemli dersi olmuştur. Bu ders kapsamından tarih, coğrafya, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, teknoloji gibi pek çok bilim dalına ait bilgiler disiplinler arası anlayış esas alınarak harmanlanmıştır. Ortaokullarımızda 1985-1986 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler dersi kaldırılmış, 1997-1998 eğitim-öğretim yılına kadar bu durum böyle devam etmiştir. Bu tarihten itibaren ise sosyal bilgiler ortaokullarımızda ders olarak yerini tekrar almıştır. Bu gelişmeler, ders kitaplarının şekillenmesinde de etkili olmuştur. Geçmişten günümüze sosyal bilgiler ders kitapları içerik, görsellik, ölçme-değerlendirme, öğrenme ve öğretme süreçleri boyutları bakımından önemli değişiklikler geçirmiştir. 1960 ve 1970’li yıllarda; siyah-beyaz görsellerin olduğu bilgi yönünden yoğun, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçleri açısından çeşitliliğin az olduğu kitaplar söz konusudur. Eğitim sistemimizde ders kitaplarının renkli olması yönünde girişimler geçmişten günümüze devam etmiştir. 1962 yılında toplanan VII. Millî Eğitim Şûrasında alınan kararlara göre; ders kitapları basılırken en az ikinci hamur kâğıt kullanılması ancak ilkokul alfabe ve okuma kitaplarının daha iyi kalitede kâğıda basılması, elden geldiği ölçüde renkli ve resimli olması istenmiştir (Gündüz, 2023). Ancak ülkemizde renkli ders kitaplarının yaygınlaşması zaman almıştır. 1980’li yıllarla birlikte sosyal bilgiler ve diğer ders kitaplarındaki görsellerin renkli hale gelmesi söz konusudur. Her ne kadar 1980’li yıllara kadar ders kitaplarındaki görseller siyah-beyaz olsa da harita, resim, grafik gibi çok çeşitli görsellere öğretimi çekici ve kalıcı hale getirmek için önemli ölçüde yer verilmiştir. 2005 yılından önceki sosyal bilgiler kitapları, büyük ölçüde tarih ve coğrafya, biraz da vatandaşlık disiplinlerine ait konulardan oluşmaktadır. Bu tarihten sonra, kitapların içeriğini oluşturan disiplinlerin sayısının

arttı; tarih, coğrafya ve vatandaşlık disiplinlerinin yanı sıra ekonomi, teknoloji, antropoloji gibi bilimlere ait konuların da içeriğin şekillenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Kısacası geçmişten günümüze sosyal bilgiler ders kitabının içeriğini oluşturan bilimlerin yelpazesi genişlemiştir.

Sosyal bilgiler ders kitaplarının ölçme-değerlendirme boyutunda geçmişten günümüze önemli değişiklikler gerçekleşmiştir. Çalapa'ya (1978) ait 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelendiğinde; ölçme ve değerlendirme boyutu bağlamında, ödev ve sorular başlığı yer almaktaydı. Örneğin; sosyal bilgiler 5. sınıf kitabı I. ünitesi yurdumuz ve komşularımızdır. Bu ünite; güzel yurdumuz: Türkiye, Türkiye'nin çevresinde hangi denizler ve ülkeler var? ve Balkan Yarımadası'ndaki komşularımız şeklinde üç ana konuya ayrılmıştır. Bu ana konuların sonunda ödev ve sorular başlığı altında sadece açık uçlu sorulardan oluşan değerlendirme boyutu bulunmaktaydı. Balkan Yarımadası ana konusunun ödev ve sorular kısmında 7 soru yer almaktaydı. Bu sorulardan 4. sü "Türkiye'de yetişen ürünlerden hangisi Bulgaristan'da çok yetişir?" şeklindedir. Bugün gerek ilkökul gerekse ortaokul sosyal bilgiler programları incelendiğinde; bu sorunun cevabı ile ilgili içeriğe rastlanmamaktadır. Yine aynı kitapta sadece Balkan Yarımadası'ndaki komşularımız üzerinde durulmamakta daha sonraki ünitelerde diğer komşularımız üzerinde de durulmaktadır. Komşularımız ile ilgili bu kitaptaki bilgiler günümüz sosyal bilgiler kitaplarındakine göre çok daha fazladır. Ancak önceki yıllara ait bu kitapların ölçme değerlendirme boyutunda, günümüzdeki kitaplardaki gibi soru türlerinde çeşitlilik söz konusu değildir. Soru türlerinde çeşitlilik öğrenci merkezli değerlendirme için gereklilik olarak düşünülebilir. Akşit (1979) ve diğerlerine ait ortaokul 2. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ise "sorular" başlığı altında konu ve ünite sonu değerlendirme soruları bulunmaktaydı. Bu sorular da o yıllardaki ilkökul sosyal bilgiler kitabında olduğu gibidir. 1990'lı yılların sonlarındaki sosyal bilgiler 7. sınıf (Şenünver, ve diğerleri, 1999) ve 2000'li yılların başlarındaki 6. sınıf (Şenünver ve diğerleri, 2001) kitapları incelendiğinde de 1970'li yıllardakine benzer bir ölçme-değerlendirme boyutu söz konusudur. Değerlendirme soruları başlığı altında sadece açık uçlu sorulardan oluşan bir bölüm söz konusudur. Soru tiplerinde çeşitlilik söz konusu değildir.

Bu çalışmanın amacı, 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan ünite sonu ölçme değerlendirme sorularını öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemek ve sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya koymaktır. Kitapta ünite sonu ölçme-değerlendirme soruları "kendimi değerlendiriyorum" başlığı altında bulunmaktadır. Bu başlık altında genelde Şekil 1' de görüldüğü gibi A bölümünde konu ile ilgili ifadeler bulunmakta ve bu ifadelerin yanlış olanlarının işaretlenip, doğrularının yazılması istenmektedir. B' de boşluk doldurma soruları yer almakta ve öğrencilerin verilen kavramları kullanarak boşlukları doldurması istenmektedir. C' de ise çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. D bölümünde ise açık uçlu sorular bulunmaktadır (Evirgen ve diğerleri, 2022). Bazı ünite sonu değerlendirme etkinliğinde eşleştirme tarzı sorular da bulunmaktadır.

Şekil 1**Kendimi Değerlendiriyorum**

KENDİMİ DEĞERLENDİRİYORUM

A. Aşağıda verilen cümleleri okuyunuz. Doğru olan cümlelerin başına "D", yanlış olan cümlelerin başına "Y" yazınız. Yanlış olan cümlelerin doğrularını altlarına yazınız.

() 1. Kullandığımız ürünlerin hepsi ülkemizde üretilmiştir.

() 2. Turizm sayesinde değişik kültürlerden insanlar, birbirlerini yakından tanıyarak ön yargılarını değiştirirler.

() 3. Doğal varlıklar insanlığın ortak mirası arasında yer almaz.

() 4. Günümüzde ülkeler arası ticarete kullanılan en hızlı ulaşım aracı trenlerdir.

() 5. Doğal gaz ve petrol, boru hatları ile taşınır.

() 6. Dış ticaret ülkeler arasındaki ekonomik farklılıklardan doğar.

B. Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere ilgili kelimeleri yazınız.

ithalat	UNESCO	ihracat	turizm	UNICEF	ortak miras
1. Bir ürünü ya da hizmeti başka bir ülkeden almaya	2. İnsanların dinlenmek, eğlenmek, görmek ve tanımak gibi amaçlarla yaptığı gezilere	3. ... dünyadaki ortak miras eserlerini korumayı amaçlayan uluslararası kuruluşlardan biridir.	4. ... geçmişten günümüze insanlığın sonraki nesillere bıraktığı maddi ve manevi değerlerdir.	5. Ülkemizde üretilen ürünlerin başka ülkelere satılmasına	18:

C. Aşağıdaki soruların doğru cevaplarını işaretleyiniz.

1. "Ulaşım gelişmesinin ülkeler arası ilişkilerde önemi büyüktür. Çünkü ulaşım,

Yukarıdaki boşluğa hangisi getirilemez?

A) ticaretin kolaylaşmasını sağlar
B) malların kolay taşınmasını sağlar
C) üretimin yaşanmasını sağlar
D) kültürel ilişkilerin gelişmesini sağlar

2. Yağar Kemal İnce Memed
Maksim Gorki Ana
Charles Dickens İki Şahin Hikâyesi

Eserleri verilen yazarlar hangi alanda ortak mirasa katkıda bulunmuşlardır?

A) Bilim
B) Edebiyat
C) Müzik
D) Sanat

3. Günümüzde üretilen ürünlerin bir ülkeden başka bir ülkeye taşınması çok daha hızlı ve güvenli hale gelmiştir.

Bunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

A) Ticarete uğraşanların artması
B) Ulaşım araçlarının artması
C) Ülkeler arası dostluğunun gelişmesi
D) Ülkelerin ihtiyaçlarının azalması

4. İletişim araçları ülkeler arası ekonomik ilişkileri artmış ve kolaylaştırmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi iletişimin ekonomide sağladığı kolaylıklardan biridir?

A) Cep telefonu sayesinde istediğimiz bir yakınımızı kolaylıkla arayabiliriz.
B) Genel Ağ'dan istediğimiz oyunlara ulaşım oynayabiliriz.
C) Genel Ağ ve cep telefonu sayesinde ürünlerimizi farklı ülkelere taşıyabiliriz.
D) Genel Ağ üzerinden istediğimiz bilgiye ulaşabiliriz.

5. Bir turist gezirken o ülkenin insanlarını ve kültürünü de tanıyarak Turizm sayesinde insanlar birbirini tanıyarak, karşılıklı olarak birbirlerine sevgi ve saygı duyarlar.

Buna göre turizmin yararları arasında;

I. Ülkeler arası dostluk köprülerinin kurulması
II. Ön yargıların ortadan kalkması
III. Devletler arası yakınlaşma ve işbirliğinin gelişmesi

durumlarından hangileri gösterilebilir?

A) I ve II B) II ve III C) I ve III D) I, II ve III

6. Aşağıdakilerden hangisi insanlığın ortak mirası için söylenebilir?

A) İnsanlığın ortak mirası çok uzun zamanda oluşur.
B) İnsanlığın ortak mirasında sadece bir ulusun payı vardır.
C) İnsanlığın ortak mirası korunmalıdır.
D) İnsanlığın ortak mirası gelecek kuşaklara aktarılmalıdır.

D. Aşağıdaki soruların cevaplarını defterinize yazınız.

1. Ülkeler neden birbirleriyle alışveriş yapmak zorundadır? Açıklayınız.
2. Turizmin ülkeler arası ilişkilerde oynadığı rol nedir? Açıklayınız.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu tür araştırmalar, her araştırmacıya farklı olanaklar sunması açısından önemli bir konuma sahiptir. Yıldırım ve Şimşek'ten (2021) hareketle nitel araştırmayı; gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi veri toplama tekniklerinin yaygın olarak kullanıldığı, olayların bütüncül bir bakış açısı ile ele alındığı araştırma yöntemi olarak tanımlayabiliriz.

Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmanın desenini olgu bilim (fenomonoloji) oluşturmaktadır. Olgu bilim çalışmalarında; yaşanmış deneyimlerden yararlanma esastır (Jasper, 1994). Bu araştırmalarda Aydın'ın (2021) da belirttiği gibi bir olay veya olgu ile ilgili çok sayıda kişinin görüşlerinden ve tecrübelerinden ortak bir anlama ulaşma gayreti vardır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Canik ve İlkadım ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan 14 sosyal bilgiler dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma konumuzun 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ile ilgili olması nedeniyle; öğretmenlerin de 5. sınıf sosyal bilgiler dersine giren öğretmenler olmasına dikkat edilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmenlerin, 6'sı erkek 8'i kadındır. Çalışma grubundakilerin kıdem durumuna bakıldığında; 2'sini 10 yıl altı, 7'sini 10 ile 20 yıl ve 5'ini de 20 ile 30 yıl arası görev yapmış öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 1*Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı (f)*

Değişken		f
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	8
Kıdem	10 Yıl ve Altı	2
	11-20 Yıl Arası	7
	21-30 Yıl Arası	5

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders kitapları ile ilgili görüşlerinin oluşmasında belli ölçüde de olsa öğrenciler etkili olabilir düşüncesinden hareketle çalışma grubu oluşturulurken farklı sosyo-ekonomik yapıda bulunan okulların seçilmesine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak çalışmada amaçlı örneklem oluşturma yöntemi altında bulunan maksimum çeşitlilik kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama tekniği olarak görüşme kullanılmıştır. Karataş'a (2017) göre görüşme araştırmaya dahil edilen katılımcıların bir konu ya da durum karşısındaki duygu ve düşüncelerinin anlaşılması etkinliğidir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ünite sonunda yer alan ölçme değerlendirme sorularına yönelik görüşlerini belirlemek adına bir adet görüşme formu hazırlanmıştır. Daha önce yapılan çeşitli çalışmalar ve araştırmaya konu olan ders kitabının ünite sonu değerlendirme soruları incelenmiş ve görüşme formu oluşturulmuştur. Taslak görüşme formundaki sorular, uzman görüşlerine sunulmuş ve son şekli verilerek çalışmaya hazır hale getirilmiştir. Yapılan tüm görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Ses kaydı alınmadan önce öğretmenlere bilgi verilmiş ve yazılı onayları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde; nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinde, görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Şimşek ve diğerleri, 2021). Katılımcılara, veri analizlerinin ses kayıtları dinlenerek gerçekleştirileceği, kayıtların araştırma süresince ve sonrasında araştırmacıda kalacağı, herhangi bir kurum ya da kişiye verilmeyeceği belirtilmiştir.

İnandırıcılık

Bu çalışmadaki görüşme sorularının, ünite sonu ölçme değerlendirme bölümü ile ilgili ve yeterli sayıda olup olmadığı ile ilgili başka araştırmacıların görüşlerine başvurulmuştur. Betimsel analiz sonucu elde edilen veriler kontrol amaçlı olarak bir süre geçtikten sonra tekrar kontrol edilmiş, düzeltmeler ve eklemeler yapılmaya çalışılmıştır. Bu tür uygulamalar çalışmanın objektifliğine ve inandırıcılığına katkı sağlayabilir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmanın etik izni, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 29/03/2023 tarihli ve 126 sayılı karar ile alınmıştır.

BULGULAR

Bölümün alt başlıkları görüşme sorularından hareketle oluşturulmuştur. Öğretmenlerin sosyal bilgiler ders kitabının ünite sonu ölçme değerlendirme bölümü ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve her bir soru ile ilgili farklılıkları yansıtan öğretmen cevaplarına yer verilmiş ve daha sonra ise cevaplar ile ilgili genel değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

1. Öğrencilerin Zihinsel Gelişimlerine Uygunluğu

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerine 'Sorular, öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun mudur?' sorusu yöneltilmiştir." Sorulara cevap veren öğretmenlerin büyük bir bölümü soruların öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin, az bir bölümü ise soruların kısmen uygun olduğu görüşündedir. Soruların öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olmadığı yönünde görüş belirten hiçbir öğretmen bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan 14 sosyal bilgiler dersi öğretmeninden 9'u bu soruların öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğunu belirtmiştir (Ö1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 14). Aşağıda bu öğretmenlerin bazılarının cevapları verilmiştir:

Ö1: Bu soruların öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum. Yer alan soruların öğrencilerin yaşlarına, kitapta yer alan konulara uygun olduğunu düşünüyorum. Soruların öğrencilerin zihinsel gelişim süreçlerini kapsayıcı düzeyde olduğunu düşünüyorum.

Ö4: Bu soruların öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler üzerinde olumlu etkileri var. Ancak bu sorular daha da çeşitlendirilebilir. Yeni eğitim anlayışı doğrultusunda daha fazla görsellerin olduğu, çeşitli soru tekniklerinin olduğu, kavram haritalarının olduğu, oyunların olduğu sorular olabilir. Sınıfta öğrencilerin dikkatini derse toplamada bu kriterlerin etkili olacağı mutlak. Etkinliklerin bol olduğu bir ünite değerlendirme sorularının olmasının daha etkili olacağını düşünüyorum.

Ö6: Bu soruların öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum. Ders kitapları her sene daha yiye doğru gidiyor. Kitaplar anlaşılabilir düzeydedir.

Ö10: 5. sınıflar için bu soruların zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum. Özellikle bu sınıf seviyesinde ünite sonunda konu özetlerinin kavram haritaları şekliyle yer almasının büyük avantaj sağladığını düşünüyorum. Bunlara ek olarak sorular öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmıştır. Sorular tek tip değil, birden fazla çeşit kullanılarak hazırlanması açısından çocuğun birçok yönden zihinsel gelişim düzeylerine hitap etmektedir. Öğrencileri, bu sorular düşünmeye sevk etmektedir. Bu sorular, 5. sınıf çocuğun akademik yeterliliğinin üzerinde değil ancak öğrencilerin zihinsel gelişim düzeyleri birbirinden farklı olduğu için bazen çeşitli sorunlarla karşılaşabiliyoruz. Soruların son derece kazanım odaklı ilerledikleri görülmektedir.

Ö13: Bu soruların öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum. Sorular gayet açık ve net anlaşılma noktasında herhangi bir sorun ile karşılaşmıyoruz.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerin 5'i ise bu soruların öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine kısmen uygun olduğunu ifade etmiştir (Ö3, 8, 9, 11, 12). Aşağıda bu öğretmenlerin bazılarının cevaplarına yer verilmiştir:

Ö3: Bazı soruların evet uygun olduğunu ancak bazı soruların uygun olmadığını düşünüyorum. Çünkü 5. sınıf öğrencisi biraz daha somut bilgileri öğrenecekleri için bazı sorular soyut kavramları

barındırabiliyor. Bu da çocukta anlama noktasında sorunlar çıkarabiliyor. Bu nedenle daha çok somut örnekler ya da çevrelerinden olabilecek örnekler olursa çocuklar daha iyi anlayabiliyor.

Ö8: Bazı sorular uygun ancak bazı sorular uygun değil. Uygun olan eğlenceli sorular da var ama seviye üstü sorular da var. Bu konuda soruların biraz daha oyun ağırlıklı, bulmaca tarzı şeklinde yeniden düzenlenmesini önerebilirim. Özellikle tarih ile ilgili konularda birçok şeyi somutlaştırma noktasında çeşitli sıkıntılar yaşıyoruz.

Ö9: Bu soruların öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğunu düşünüyorum. Bazı sorular, öğrenci seviyesinin altında kalırken, bazı sorular öğrencilerin seviyelerini aşan durumda da olabiliyorlar. Ancak bu durum gayet normal çünkü karma eğitim sisteminin benimsendiği kurumlarda bu gibi sorunlarla karşılaşılabilir.

Ünite sonu ölçme değerlendirme sorularının kısmen uygun olduğunu ifade eden öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, soruların bir kısmının öğrencilerin seviyesinin üzerinde, bir kısmının ise altında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin bir bölümüne göre; soruların bir bölümünün bazı öğrencilerin seviyesinin üzerinde veya altında olması onların zihinsel gelişim düzeylerinin birbirinden farklı olması ile ilgilidir.

Ünite sonu ölçme değerlendirme sorularının öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olmadığına dair görüş belirten hiçbir öğretmen bulunmamaktadır.

2. Nicel Olarak Soruların Yeterli Olma Durumu

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerine 'Yeterli sayıda soru olduğunu düşünüyor musunuz?' sorusu yöneltilmiştir. "Cevap veren öğretmenlerin büyük bir bölümü, yeterli sayıda soru bulunmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin küçük bir kısmı ise soru sayılarının yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmamıza katılan 14 sosyal bilgiler öğretmeninden 10'u ünite sonu değerlendirme sorularının sayısının yeterli olmadığını belirtmiştir (Ö1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12). Aşağıda bu öğretmenlerin bazılarının cevaplarına yer verilmiştir:

Ö2: Ünite değerlendirme sorularının sayılarının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Soru sayısının artırılabilceğini düşünüyorum. Kapsam geçerliğini arttırmak adına daha fazla soru sayısının olması öğrencilerin konuyu anlaması açısından daha iyi olacaktır diye düşünüyorum.

Ö3: Soruların sayıları yeterli değil. Çünkü bir konuyu anlatırken bazen bir bazen iki ayda anlatmamız gerekiyor ama değerlendirme sorularında; koca ünite iki sayfalık sorulara sığdırılıyor. Bu durumda yeterli olmuyor, daha fazla sayıda soru olması gerekmektedir.

Ö4: Soru sayısının yeterli olmadığını düşünüyorum. Devlet bu sene diğer sınıflar için ekstrasından çeşitli kaynaklar gönderdi. 5. sınıflar için de bu şekilde düzenlenmiş etkinlik kitapları olabilir. Çünkü velilerde soruların yetersiz olmasından dolayı ekstra kaynak alma yoluna gidiyorlar. Bu noktada kitaplardaki soru sayılarının artırılması ya da ilave kaynakların olması gereklidir.

Ö5: Bazı ünitelerde ben soruların yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çok üstün körü geçmiş şekilde bize yansıyor. Özellikle test kısımlarının aşırı derecede yetersiz olduğunu düşünüyorum. İki tane soru ile koca bir üniteyi geçirmeye çalışmışlar. Bu durum çeşitli dezavantajlara sebebiyet vermektedir.

Ö9: Soruların sayılarının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Daha fazla soru sayısı demek öğrencilerin daha çok soru görmeleri ve bu sayede de ileride karşılaşacakları sorulara tanıklık edebilmeleri açısından önemlidir. Öğrencilerin karşılaştırma yapabilmeleri adına soru sayılarının fazla olması

gerektiği kanaatindeyim. Özellikle test kısmı olarak adlandırdığımız bölümde yeterli sayıda soru bulunmamaktadır. Her ünite sonunda 10 adet D/Y ve boşluk doldurmanın yanında 20 tane de test sorusunun konulup bunun standart haline getirilmesi bu sorulardan alınan verimi arttıracaktır.

Soru sayısının yetersiz olduğu yönünde görüş belirten öğretmenlerin cevapları incelendiğinde; bazı öğretmenler ünitelerin kapsamına ve işleniş süresine göre soru sayısının yetersiz olduğunu görüşündedir. Katılımcıların bir kısmı, öğrencilerin ne kadar çok soru ile karşılaşırsa konunun tekrarına ve pekişmesine o kadar katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Ayrıca ders kitabının ölçme ve değerlendirme boyutundaki soru sayısının artırılmasının, öğrencilerin ilave kaynaklara olan ihtiyacını azaltabileceğini de bazı öğretmenler belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı soru sayısındaki artışın çoktan seçmeli soru türünde olması gerektiği görüşündedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinden 4'ü (Ö6, Ö10, Ö13, Ö14), ünite sonu değerlendirme sorularının sayısının yeterli olduğu görüşünü ifade etmiş olup, aşağıda bu öğretmenlerin cevaplarına yer verilmiştir:

Ö13: Soruların sayıları 5. sınıf seviyesinde olan bir öğrenci için yeterli olduğunu düşünüyorum. Soru sayısının fazla olması öğrencilerin sıkılmasına ve dersten kopmalarına neden olacağı için soru sayıları gayet yeterli benim görüşüm doğrultusunda. Bu sınıf seviyesi biraz daha oyun çağında olduğu için soruların arttırılmasını verimli bulmuyorum.

Ö14: Sorular aşama aşama kendini göstermektedir. D/Y, eşleştirme, boşluk doldurma, test, açık uçlu sorular gibi sorular var. Dolayısıyla kapsam geçerliliği açısından baktığımızda her konuyu kapsayan sorular olduğunu görüyoruz. O sorular konuyu tamamen tekrar ettiriyor. Konuyu çocuk öğreniyor ve açık uçlu sorularla da çocuk yorum yapabiliyor ve ufuklarını genişletebiliyor. Bence bu sorular gayet yeterli düzeydedir.

3. Soru Çeşitliliğinin Yeterli Olma Durumu

Araştırma kapsamında; sosyal bilgiler öğretmenlerine, "yeterli çeşitlilikte soru var mı?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık olarak yarısı yeterli çeşitlilikte soru bulunduğu görüşündedir (Ö1, 2, 6, 9, 10, 11).

Araştırmamıza katılan 14 sosyal bilgiler dersi öğretmeninden 6' sını ünite sonu değerlendirme sorularını çeşitlilik açısından yeterli olduğunu görüşündedir ve aşağıda bu öğretmenlerin bazılarının cevaplarına yer verilmiştir:

Ö1: Soruların çeşitlilikleri yeterli, öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, anlatabilecekleri sorular da bulunuyor.

Ö9: Soruların çeşitliliği yeterli ancak bunlara ek olarak açık uçlu sorular da eklenebilir. Çocukların kendi cümleleri ile düşündüklerini ifade etmelerine olanak sağlanabilir.

Sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinden 8'i ise ünite sonu değerlendirme sorularını çeşitlilik açısından yeterli bulmamaktadır (Ö3, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 14). Aşağıda bu öğretmenlerin bazılarının cevaplarına yer verilmiştir:

Ö3: Bu sorulara ek grafiksel, resimli sorular da olsa aslında daha verimli olacağını düşünüyorum. Resimlerle eşleştirme, haritaların yaygın olması gibi daha değişik etkinliklerin yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Ö4: Ders kitaplarında genel olarak; görseli az, renksiz, dikkat çeken unsurların çok kullanılmadığı bir ünite değerlendirmesi olduğunu görüyoruz. 5. sınıf yaş seviyesine uygun olarak onları çözmeye

teşvik edecek hale getirecek çeşitli soruların ve görsellerin olması gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersi çocuklar arasında genellikle sevilmeyen bir derstir. Ezberi, konu yoğunluğu fazla olduğu için çalışmayı sevmeyen öğrenci topluluğu da buna eklenince o yüzden onların dikkatini çekecek görsellerin olduğu bir değerlendirme, etkinlikler olsa daha faydalı olacaktır.

Ö8: Soruların çeşitliliği açısından yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çeşitliliği arttırmak açısından bulmaca eklenebilir, boyama etkinlikleri, resim tamamlama etkinlikleri eklenebilir. Öğrencilerin, öğrendikleri konuları bu şekilde somutlaştırılması bilgilerin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır. Bu etkinlikler sınıfta yapılmassa bile eve ödev olarak verilebilir.

Ö12: Yapılandırmacı eğitim anlayışından yola çıkarsak; verilen sorular öğrencilerin aktif olduğu sorular değildir. Öğrencinin işaretleyip üzerinde durmadan geçtirebileceği sorulardır. Öğrencilerin daha aktif olacağı sorular düzenlenebilir. Bu durum tabii ki kitabın sayfa sayısını arttıracaktır. Daha nitelikli, öğrencinin daha aktif olacağı değerlendirme bölümleri olmalıdır. Örneğin; balık kılçığı, bulmaca, öğrencilerin doldurabileceği şekilde kavram haritaları olabilir. Öğrencilerin fikir üretme, analiz ve sentez becerilerini de ölçebilecek ürüne dönük soruların olması gerekmektedir. Üniteleri anlatıp geçmek yerine her öğrencinin ünitelerin sonunda bir ürün ortaya koyması, konuyu pekiştirme bazında daha etkili olacaktır diye düşünüyorum. Çünkü insanlar kendileri bir şey oluşturduklarında, öğrenme tam anlamıyla gerçekleşmektedir. Eylemsel faaliyetlere yönelik olarak bu sorular düzenlenebilir.

Soru çeşitliliğinin artırılması gerektiği görüşünde olan öğretmenler; bulmaca, kavram ve zihin haritaları, balık kılçığı, resim eşleştirme gibi öğrenci merkezli ve görsel öğelere daha fazla yer veren sorulara ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümünde daha fazla yer verilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler de haritalara ve grafiklere daha fazla yer verilebileceği görüşündedirler.

4. Soruların Kazanımlar ile İlişki Durumu

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerine 'Sorular, kazanımlar dikkate alınarak mı hazırlanmıştır?' sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, soruların kazanımlar ile uyumlu olduğunu görüşündedir.

Araştırmaya katılan 14 sosyal bilgiler öğretmeninden 9'u, ünite sonu değerlendirme sorularının kazanımlar dikkate alınarak hazırlandığını ifade etmiştir (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14). Aşağıda bu öğretmenlerin bazılarının cevaplarına yer verilmiştir:

Ö1: Bu soruların kazanımlar dikkate alınarak hazırlandığını düşünüyorum.

Ö4: Bu sorular kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Tabii ki soru çeşitliliği ya da soru sayısı fazla olduğu zaman daha geçerli ve kapsamı geniş olacaktır. Kazanımları daha detaylı ölçebilir, soru sayısının arttırılması bu açıdan da avantaj oluşturacaktır.

Ö9: Ben bir sosyal bilgiler dersi öğretmeni olarak bu kazanımları önemsiyorum. Her dersin başında o dersin kazanımlarını çocuklara yazdırırım. Çünkü ne öğreneceğini bildiği zaman çocuklar daha iyi derse odaklanabiliyorlar. Kazanımda yer alan kelime ve kavramlar aslında bana derste izleyeceğim yol noktasında bir rehberlik oluşturmaktadır. Bu sorular, evet kazanımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır ancak sayısının eksik olmasından dolayı kazanımları öğrenciye vermekte eksik kalıyorlar.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5'i ise ünite sonu değerlendirme sorularının kısmen kazanımlara uygun olduğu görüşündedir (Ö2, 5, 7, 8, 11). Bu öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö7: Ünitelerin detayları çok fazla ancak yer verilen soru sayısı çok az olduğunu görmekteyiz. Ancak buna oranla soruların nitelik açısından gayet güzel olduğunu söyleyebilirim. Ancak kapsam geçerliliği noktasında çeşitli sıkıntılar yaşıyoruz. Öğrenciler ne kadar çok soru çözerse o kadar çok kazanım kapsamında değerlendirmeler yapabiliriz.

Ö8: Kazanımların yeterli olduğu konular da var yetersiz kaldığı konular da var. Özellikle soyut konular olarak adlandırdığımız konularda, öğrenciler anlama noktasında zorluk yaşıyorlar. Bunlar dışında bilgiye dayalı, görsellerle desteklediğimiz konularda bir zorluk yaşamıyorlar.

Öğretmenlerin cevapları incelendiğinde; soruların kazanımları ölçtüğü veya kazanımlara uygun olduğu görüşü ağırlıklıdır. Ancak kazanımları ölçen daha fazla ve daha çeşitli soruların olması öğretmenlerin en önemli önerileri arasındadır.

5. Görsel Öğeler Bakımından Soruların Yeterli Olma Durumu

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerine 'Ünite sonunda yer alan sorularda görsellere (tablo, şekil, grafik, harita vb.) yeterince yer verildiğini düşünüyor musunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir bölümü, sorularda yeterince görsel öğelere yer verilmediği görüşündedir.

Araştırmaya katılan 14 sosyal bilgiler öğretmeninden yalnızca 2'si, ünite sonu değerlendirme sorularında yeterli görsele yer verildiğini belirtmiştir (Ö5, Ö10). Aşağıda bu öğretmenlerin cevaplarına yer verilmiştir:

Ö5: Konunun gerektirdiği düzeyde görsellere yer verildiğini düşünüyorum. Özellikle harita üzerinden bir anlatım gerçekleştirilecekse o şekilde görsel öğelere yer verildiğini düşünüyorum.

Ö10: Zaman zaman ünite değerlendirmesinde görsel öğeler kullanılıyor ancak ünite içinde de bu açıklık ortadan kaldırılmış oluyor. Bu noktada ünite içinde bu eksiklik telafi edildiği için ünite sonunda yer alan kısacık alana bu tarz görsel öğeler koymak sadece alanı daraltacaktır ve ben verimli olacağını bu noktada düşünmüyorum.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 12'si ise ünite sonu değerlendirme sorularında görsellere yeterince yer verilmediğini belirtmiş olup (Ö1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14), Aşağıda, bu öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir:

Ö7: Bu sorularda görsel öğelere yeterince yer verildiğini düşünmüyorum. Konuların içerisinde yeterince görsellere yer verilmiştir ancak aynı özen ünite sonu sorularda gösterilmemiştir. Bu sorularda görsel öğelere daha fazla yer verilmesi, somut dönemde olan öğrencilerin bilgilerini daha iyi bir şekilde somutlaştırması noktasında etkili olacağı görüşündeyim.

Ö8: Görsel öğelere ders kitaplarında yeterince yer verildiğini düşünmüyorum. Bu konuda önerim etkinlik kitabı sisteminin geri dönülmesidir. Öğrencilere bu noktada yük bindiğini biliyorum ancak öğrenilen bilgileri ilgili alıştırmaların direkt o kitaplardan yapılması pekiştirme noktasında oldukça etkili olacak bir yöntemdir. Etkinlik kitabı evde kullanılır, okula getirilmezse yük durumundan da kurtulunmuş olunur diye düşünüyorum.

Ö14: Görsel öğelere daha çok ünite içerisinde yer veriyorlar. Ancak ünite sonunda bu sorulara yer verilse öğrencilerin daha çok ilgisini çeker ve kalıcı olur diye düşünüyorum. Bu nokta da ne yazık ki

yeterli diyemeyeceğim. Görselliğe yeterince yer verilmediği için bir süre sonrasında çocuklar sıkılıyor ve dikkatleri çok kolay bir şekilde dağılıyor. Baloncuk şeklinde görselliğe dayalı öğeler daha sık yer almalı, özellikle de 5. sınıf ders kitaplarında diye düşünüyorum. Çocuklar görmedikleri şeyleri çabuk unutuyorlar en azından öğrendikleri bilgileri unutmayı pekistirebilirler. Dikkati dağılan çocukların dikkatleri toplamak için en etkili yöntem görsel öğelere fazlaca yer verilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin çıkarım yapabileceği sorgulama düzeylerini arttıracığı hem görsel öğelere hem de sorulara yer verilmesini öneriyorum. Harita kullanımının daha da yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum ki harita eğitimlerinin ilkokuldan beri başlayıp sınıf seviyelerinde ilerleyerek devam etmesi gerektiğini düşünüyorum.

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde; bu sorularda görsel öğelere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılabilir. Ölçme ve değerlendirme boyutundaki soru çeşitliliği değerlendirilirken de benzer görüşleri öğretmenler ifade etmiştir. Sorularda yeterince görsellere yer verilmemesinin; içeriğin öğrenciler tarafından somutlaştırılmasında, kalıcılığında ve ilgi çekici hale getirilmesinde sınırlılıklar oluşturduğu öğretmen görüşlerine göre söylenebilir Bazı öğretmenler, daha önceki yıllarda olduğu gibi ders kitabına yardımcı etkinlik kitaplarının eklenmesini önermiştir. Çalışmanın daha önceki bölümlerinde de belirtildiği gibi haritalar, grafikler, kavram ve zihin haritaları, soru baloncukları gibi görsel öğelere sorularda daha fazla yer verilebilir.

6. Soruların Yazı Özelliklerinin Eğitim-Öğretim Açısından Uygun Olma Durumu

Araştırma kapsamında, sosyal bilgiler öğretmenlerine 'Sorulardaki yazı türü, punto ve renk kullanımını, öğrencinin ilgisini çekmesi açısından nasıl değerlendirirsiniz? (Arial Narrow, Calibri, Times New Roman vb.)' sorusu yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan 14 sosyal bilgiler öğretmeninden 7'si (Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12), bu soruya olumlu görüş bildirmiştir. Aşağıda, bu öğretmenlerin bazı cevaplarına yer verilmiştir:

Ö8: Yazı noktasında, sorularda herhangi bir sıkıntı görmüyorum. Görme bozukluğu olmayan her bireyin okuyabileceği büyüklükte ve renkte aynı zamanda ilgi çekici özellikte olduğunu düşünüyorum. Yazıların netliği, baskı kalitesini gayet güzel buluyorum.

Ö11: Kendimi öğrenci olarak düşündüğümde; soruların duru, yazım şekli ve renklerinin uygun olduğunu düşünüyorum.

Ö12: Öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünüyorum. Sorularda bırakılan boşluklar öğrencilerin yazılarını sığdırabileceği şekilde olduğunu görmekteyiz. Ancak pandemi döneminin getirdiği olumsuzluklardan birisi, öğrencilerin yazım kabiliyetlerinin gerilediğidir. Bu durumda, bazı öğrencilerin bu boşluklara kelimeleri sığdıramadığı da bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada sınıf öğretmenin desteğine fazla ihtiyaç vardır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 7'si ise ünite sonu değerlendirme sorularındaki yazı özelliklerini eğitim-öğretim açısından kısmen uygun bulmaktadır (Ö1, 2, 3, 4, 6, 13, 14). Öğretmenlerin cevaplarının bazıları aşağıda verilmiştir:

Ö3: Yazının puntosu ve görüntüsü uygundur. Göz problemi olmayan bir öğrenci rahatlıkla okuyabilir. Ama renklerle daha ilgi çekici hale getirilebilir.

Ö4: Yazıların türü, puntosu uygundur fakat renk bakımından renksizdir. Sorular renkli olduğunda daha fazla dikkat çeker ama punto olarak sorun yoktur.

Ö14: Puntolar kesinlikle uygun ancak sorular çok renksiz, başlık yok, sembol yok yani öğrencinin okuyup da ilgisini çekip anlayabileceği herhangi bir şey yok. Bu çocuklar ilk dört yıl sembollerle uğraşıyorlar. Sonrasında bu renklerin birden ortadan kalması ne yazık ki onların bocalamalarına neden oluyor. Bu da büyük bir dezavantaj teşkil ediyor. Konu içeriklerinde renkler var ama ünite değerlendirmesine geldiğinde kesinlikle çok sıkıcı bir kitap, ilgi çekmiyor.

Öğretmenlerin yukarıdaki soruya verdikleri cevaplara göre; yazıların puntosu, görme problemi olmayan öğrencilerin yazıları oldukça rahat bir biçimde görebileceği şekildedir. Ancak öğretmenlerin önemli bir kısmı; yazının tipini, rengini ve bazen de zemin rengini zaman zaman değiştirmek gibi düzenlemelerin yazıların ve bölümün ilgi çekiciliğini arttırılabileceğini belirtmişlerdir.

7. Öğretmenlere Ait Genel Değerlendirmeler

Sosyal bilgiler öğretmenlerine; 'ünite sonu değerlendirme soruları ile ilgili yukarıda sorduğumuz soruların cevapları dışında önerileriniz var mıdır? Açıklayabilir misiniz?' sorusu yöneltilmiştir. Bu soru kapsamında dersin öğretmenleri kendi deneyim ve görüşleri doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Yukarıdaki soru ile ilgili öğretmenlerin verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir:

Ö3: Bu soruların direkt bilgiyi ölçmemesi gerektiğini düşünüyorum. Bilgiyi yine versin ama yorum sorularının yani çocuğu düşünmeye yönelten soruların olması gerektiğini düşünüyorum. "Siz olsaydınız ne yapardınız?" şeklinde aslında öğrencilerin empati duygularını da geliştirecek tarzda sorulara yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çeşitli hikâyeye tamamlamaları verilebilir ve bunlara ek olarak tablo soruları, görsel sorular çok olmalıdır.

Ö4: Sorular hep önce D/Y, boşluk doldurma, test şeklinde ilerlemiştir. Öncelikle bu kalıptan çıkıp, farklı soru ve tekniklerle harmanlanmış; kavram haritalarının olduğu hatta bazı yerlerde öğrencilerin de sorular hazırlayabileceği boşluklara ya da açık uçlu çalışmalara da yer verecek çeşitli kısımların olması lazımdır. Öğrencinin kendi hayal gücüyle yapabileceği sorular ya da etkinliklere yer verilmelidir. Ders kitaplarında öğrenciye alan yaratılmalıdır.

Ö10: Bu sınıf seviyesi için önerim; ders kitabından ayrı bir etkinlik kitabı oluşturulabilir. Sistem bunu şu anda EBA ile çözüyor, orada gerekli etkinlikleri gerekli soru-cevaplara ulaşabiliyoruz ancak bu noktada da öğrenciler bilgisayarı açıp oradan verilen ödevleri yapmıyorlar. O yüzden de ayrı bir etkinlik kitabının olmasının bu noktada önemli bir avantaj sağlayacağını düşünüyorum. Bu yıl sınıf seviyelerine yönelik soru kitapları verildi ancak bu kitaplar görselden yoksun, sadece soru ağırlıklı olduğu için öğrencilerin dikkatini çekmedi ve amaca hizmet etmedi. En fazla böyle bir öneri olabilir. Çünkü kitabın belirli bir hacmi var ve bu sonuna kadar kullanılmış.

Bu bölümde öğretmenlerin büyük bir kısmı; daha önce yöneltilen sorulara verdikleri cevapların önemli gördüklerini tekrar etmişlerdir. Bazı durumlarda diğer bölümlerdeki sorulara verdikleri cevapları özetlemişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü yukarıdaki soruya verdikleri cevaplarda; soruların sayılarının artırılması ve çeşitlendirilmesi için test, boşluk doldurma, doğru ve yanlış şeklindeki bilgi düzeyi hedef davranışlarının gerçekleştirilmesine dönük soru türlerinin yanı sıra "siz olsaydınız ne yapardınız?", bir konu bağlamında başlanan bir hikâyeyi tamamlama, öğrencilerin üniteler ile ilgili sorular oluşturması ve cevaplama gibi onların yorum yapmasına, hayal kurmasına, kavrama ve daha üst düzey hedef davranışları gerçekleştirmelerine imkan verebilecek açık uçlu sorulara ünite sonu ölçme ve değerlendirme bölümünde yer verilmesini önermişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler öğrencilerin EBA'daki soruları yapma ve çözme

konusunda isteksiz olduklarını ve bu sebeple ders kitabındaki ünite sonu değerlendirme etkinliğine destek olması bağlamında EBA'nın kullanılmayacağını belirtmişlerdir. Yine öğretmenlerin bir bölümü; ders kitabının hacim olarak yeterli olduğunu ünite sonu ölçme ve değerlendirme sorularına veya diğer bölümlere yapılacak ilavelerin ancak daha önceki yıllarda olduğu gibi ders kitabının yanı sıra çalışma kitabının da hazırlanması ile mümkün olabileceğini ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle sosyal bilgiler dersi 5. sınıf ünite sonu değerlendirme sorularının büyük bir bölümünün öğrencilerin zihinsel gelişim düzeylerine uygun olduğu söylenebilir. Ancak sınıftaki tüm öğrenciler aynı zihinsel gelişim seviyesinde olmadıkları için bazı sorular öğrencilerin bir kısmına kolay gelirken bir bölümüne zor gelebilir. Bu bağlamda; her bir sorunun çözümü süresi ve gayreti öğrenciden öğrenciye değişebilir ve bu durumun eğitimin planlanmasında öğretmenler tarafından dikkate alınması gerekir. Öcal (2007) ders kitaplarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirdiği çalışmada; öğrencilerin büyük bir kısmının ölçme ve değerlendirme sorularını rahatlıkla yapabildikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmamızın bulguları ile paralellik göstermektedir. Karabacak ve Turan'ın (2007) ilköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitabı ile ilgili sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının görüşlerine başvurduğu çalışmalarında da benzer sonuçlar söz konusudur. Ayrıca Ertürk ve Güler'in (2017) yaptıkları araştırmada; öğretmenlerin çoğunluğunun sosyal bilgiler ders kitabının ölçme ve değerlendirme boyutunun, öğrencilerin beceri ve bilgi birikimine uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin büyük bir bölümü içeriğe göre yeterli sayıda soru olmadığı görüşündedir. Ertürk ve Güler'in (2017) çalışmada, öğretmenlerin %53'ü sosyal bilgiler ders kitabının ölçme ve değerlendirme boyutundaki soruların sayısını yeterli bulurken, %47'si kısmen yeterli veya yetersiz bulmuştur. Nalçacı'nın (2011) çalışmada, öğretmenlerin %60'ı soruların kapsam geçerliğine sahip olduğunu ifade etmiştir. Çalışma sonuçlarımız ile diğer araştırma sonuçları arasındaki farklılık, incelenen ders kitaplarının farklılık göstermesinden kaynaklanabilir.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin çoğunluğu yeterli çeşitlilikte soru olmadığı görüşündedir. 2005-2006 yılında yürürlüğe giren sosyal bilgiler öğretim programından önce hazırlanmış kitapların (Çalapa, 1978; Akşit ve diğerleri, 1979; Şenünver ve diğerleri, 2001) ünite sonu ölçme değerlendirme boyutu birbirine benzer. Bu boyut, sadece açık uçlu soruların olduğu ve soru çeşitliliğinin az olduğu bölümlerdir. Ancak 2005 yılında yürürlüğe giren programla birlikte hazırlanan sosyal bilgiler ders kitaplarının (Genç ve diğerleri, 2008; Gülcan ve diğerleri, 2010; Şahin, 2018; Evirgen ve diğerleri, 2022) diğer boyutlarında olduğu gibi ünite sonlarında yer alan ölçme değerlendirme boyutunda da önemli değişiklikler olmuştur. Bu boyuttaki soru çeşitleri artmış, açık uçlu sorulara; eşleştirme, boşluk doldurma, doğru-yanlış, çoktan seçmeli soru türleri eklenmiştir. 2000'li yılların başlarında yapılan pek çok çalışmanın sonuçlarında ünite sonu ölçme değerlendirme boyutundaki soru türlerinde gerçekleşen çeşitlenmeye dikkat çekilmiştir (Karabacak ve Turan, 2007; Gülersoy, 2013; Ertürk ve Güler 2017). Her ne kadar zaman içinde ünite sonu ölçme değerlendirme sorularının çeşidi artmış olsa da araştırmamız sonuçlarına göre çeşitliliğin yeterli olmadığı söylenebilir. Pek çok öğretmen görsel öğelere yer veren soru çeşitlerinin az olduğu görüşündedir. Aynı şekilde bazı öğretmenler, ölçme değerlendirme

boyutunda öğrencilerin hayal güçlerini ve yorum kabiliyetlerini geliştirebilecek soru türlerinin az olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu; Ertürk ve Güler'in (2017) çalışmalarındaki, "ünite sonu değerlendirme sorularının öğrencilerdeki bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve sentez düzeyi hedef davranışları gerçekleştirilmede yetersizdir" sonucu ile benzerlik göstermektedir. Gülersoy da (2013) çalışmasında; ölçme değerlendirme sorularının daha çok bilgi düzeyi hedef davranışları gerçekleştirilmede etkili olduğuna dikkat çekmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre soruların kazanımları ölçtüğü ve kazanımlara uygun olduğu söylenebilir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi kazanımları ölçen daha fazla soru olabilir.

Çalışma bağlamında; ders kitabının ünite sonu ölçme değerlendirme sorularında görsel öğelere yeterince yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Pek çok öğretmene göre; bulmaca, kavram ve zihin haritaları, balık kılıcı, resim eşleştirme gibi öğrenci merkezli ve görsel öğelere yer veren sorular yetersizdir. Sorularda yeterince görsel öğelere yer verilmemesinin; içeriğin öğrenciler tarafından somutlaştırılmasında, kalıcılığında ve ilgi çekici hale getirilmesinde sınırlılıklar oluşturduğu söylenebilir. Sosyal bilgiler ders kitabının (Evirgen vd., 2022) ünite sonu ölçme değerlendirme soruları incelendiğine; kitabın diğer boyutlarındaki (öğrenme-öğretme süreçleri boyutu gibi) görselliği bu boyutta görmek mümkün değil.

Öğretmenlerin yarısı ölçme değerlendirme boyutundaki yazı özelliklerini eğitim öğretim açısından uygun diğer yarısı ise kısmen uygun bulmaktadır. Kısmen uygun bulan öğretmenler, yazının puntosu açısından sorun belirtmemişlerdir. Bu öğretmenler, bu boyuttaki sorularda kullanılan yazı tipinin, renginin ve zemin renginin dikkat çekici olmadığı görüşündedir.

Öneriler

- 1- Ders kitabının ölçme ve değerlendirme boyutundaki sorular ve çeşitleri artırılabilir. Bu artırma yapılırken şunlara dikkat edilebilir:
 - a- Bulmaca, balık kılıcı, kavram haritası, resim eşleştirme gibi görsel öğelere yer veren ve bu şekilde öğrencilerin daha fazla ilgisini çeken sorulara yer verilebilir.
 - b- Kavrama, uygulama, analiz ve sentez gibi üst düzey hedef davranışları kazandırmaya yönelik sorulara daha fazla yer verilebilir.
- 2- 2024-2025 eğitim-öğretim yılında uygulamaya girecek program doğrultusunda hazırlanacak kitapların ölçme değerlendirme boyutunun değerlendirilmesinde araştırma sonuçlarından yararlanılabilir.
- 3- Ölçme değerlendirme boyutundaki soruları öğrenciler için daha dikkat çekici hale getirmek noktasında zaman zaman farklı yazı tipleri, farklı renkte yazılar, zemin renkleri kullanılabilir.
- 4- Kitabın ölçme değerlendirme boyutundaki sorulara destek olması için EBA'daki sorulardan yararlanılabilir.
- 5- Farklı sınıf düzeyindeki ders kitapları için benzer çalışmalar yapılabilir.
- 6- Farklı ülkelerin ders kitaplarındaki ölçme değerlendirme boyutları ile ülkemizdeki karşılıkları karşılaştırılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacıların araştırmaya katkı oranları eşittir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

KAYNAKÇA

- Akşit, N., Sanır, F. ve Asal, T. (1979). *Ortaokullar için sosyal bilgiler 2. sınıf*. Milli Eğitim Basımevi.
- Aydın, M. (2021). Beş nitel araştırma yaklaşımı. S. Demir ve M. Bütün (Çeviri Ed.). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (John W. Creswell) içinde (71-113). Siyasal Kitapevi. Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Anı Yayıncılık.
- Çalapala, R. (1978). *Sosyal bilgiler ilkokul: 4. İnkılap ve Aka*.
- Çalapala, R. (1978). *Sosyal bilgiler ilkokul: 5. İnkılap ve Aka*.
- Demirel, Ö ve Kiroğlu, K. (2021). Eğitim ve ders kitapları. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu (Ed). *Ders kitabı incelemesi* içinde (4-12). Pegem Akademi.
- Ertürk, M. ve Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 65-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34591/382005> adresinden 23.08.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Evirgen, Ö. F., Özkan, J. ve Öztürk, S. (2022). *Sosyal bilgiler ders kitabı 5*. Devlet Kitapları Çağlayan Matbaası.
- Genç, E., Polat, M. M., Başol, S., Kaya, N., Azer, H. vd.'leri (2008). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6*. Semih Ofset.
- Gülcan, M. G., Bayram, Ö., Kılıç, Z., Karakaya, F. M. ve Midilli, A. (2010). *Sosyal bilgiler ders kitabı 5*. Koza Yayın Dağıtım.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 1-26 <https://www.ijtase.net/index.php/ijtase/article/view/313> adresinden 23.08.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Gündüz, A. (2023). *Türkiye'de ders kitapları tarihi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları
- Güneş, H. ve Çelikler, D. (2010). Konu alanı ders kitabı inceleme dersine yönelik öğrenci görüşleri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 1(5), 81-89 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbedergi/issue/11254/134503> adresinden 23.08.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19(2), 309- 314.
- Karabacak, N. ve Turan, İ. (2007). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına göre bir değerlendirmesi, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 210-233. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2777/37240> adresinden 23.08.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tushad/issue/31792/350444> adresinden 23.08.2024 tarihinde erişilmiştir.

Kılıç, D. (2006). Ders kitabının eğitimdeki yeri. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* içinde (37-53). Pegem Yayıncılık.

Kılıç, D. (2021). Ders kitabının öğretimdeki yeri. Ö. Demirel ve K. Kıroğlu (Ed). *Ders kitabı incelemesi* içinden (38-48). Pegem Akademi.

Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 321-335. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2828/38339> adresinden 23.08.2024 tarihinde erişilmiştir.

Öcal, A. ve Yiğittir, S. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Kırıkkale Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (1), 51-61. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1495934> adresinden tarihinde erişilmiştir.

Şahin, E. (2018). *Sosyal bilgiler ders kitabı 5*. Anadolu Yayıncılık.

Şenünver, G., Karabulut, E., Kesim, H. S., Turgut, R., Ercan, N. vd.'leri (2001). *Sosyal bilgiler 6*. Milli Eğitim Basımevi.

Şenünver, G., Karabulut, E., Kesim, H. S., Turgut, R., Ercan, N. vd.'leri (1999). *Sosyal Bilgiler 7*. Milli Eğitim Basımevi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık



**Journal of Innovative Research
in Social Studies** | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi
Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2024

**Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sanal
Tur Uygulamalarına Yönelik Görüşleri**



Opinions of Social Science Teachers on Virtual Tour Applications in Social Study
Education

Yazar Bilgisi / Author Information

Erkan Baygöl

Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi,
Antalya/Türkiye

Master's Student, Akdeniz University, Institute of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences Education,
Antalya/Türkiye

erkanbaygul@outlook.com

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8112-6287>

Ayhan Akış

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Antalya/Türkiye
Prof., Akdeniz University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education, Antalya/Türkiye

akis@akdeniz.edu.tr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7871-1190>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 31.10.2024

Kabul Tarihi / Accepted : 29.11.2024

Yayın Tarihi / Published : 31.12.2024

Atıf / Cite

Baygöl, E., ve Akış, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde sanal tur uygulamalarına yönelik görüşleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 117-139.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1577238>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sanal Tur Uygulamalarına Yönelik Görüşleri¹

Opinions of Social Science Teachers on Virtual Tour Applications in Social Study Education

Özet

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programındaki öğretmen adaylarının sanal tur uygulamalarına karşı görüşlerinin neler olduğunu anlamak ve bu bağlamda sanal turun sosyal bilgiler eğitimine katkısını, öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine etkisini ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunda Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programındaki 23 lisans öğrencisi yer almıştır. Verilerin toplanmasında sanal tur uygulamaları hakkında açık uçlu soruların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Görüşme formu aracılığıyla katılımcıların sanal tur ile ilgili herhangi bir bilgisi olup olmadığı, sanal turun sosyal bilgiler dersinde hangi öğrenme alanları ile ilişkilendirilebileceği, sanal tur deneyimlerinin olup olmadığı, ilerleyen dönemdeki meslek hayatlarında sanal turu kullanıp kullanmayacakları, sanal tur ile ilgili lisans derslerinde bir eğitim alıp almadıkları gibi başlıklarda görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemine başvurulmuştur. Araştırma sonuçları katılımcıların sanal turu çoğunlukla "Kültür ve Miras" ile "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanları ile ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Öğretmen adayları, sanal tur uygulamalarının maliyetsiz olması, soyut kavramları somutlaştırması ve sosyal bilgiler dersini daha eğlenceli hale getirmesi gibi nedenlerle sanal tur uygulamalarını avantajlı bulurken, gerçeklik algısının zayıflamasını bir dezavantaj olarak değerlendirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sanal Tur, Sanal Gerçeklik, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları

Abstract

The aim of this study is to understand the views of pre-service teachers in the Social Studies Teacher Education Program towards virtual tour applications and in this context, to reveal the contribution of virtual tour to social studies education and its effect on the professional development of pre-service teachers. The study group of the research included 23 undergraduate students in the Social Studies Teacher Education Program of a state university located in the south of Turkey. A semi-structured interview form with open-ended questions about virtual tour applications was used to collect the data. Content analysis technique was used to analyze the data. The interview form was employed to ascertain the participants' opinions on a range of topics, including their familiarity with the virtual tour, the learning areas with which they associated the virtual tour in the context of the social studies course, their prior experience with virtual tours, their intention to utilize the virtual tour in their future professional roles, and the extent to which they had received training on virtual tours during their undergraduate studies. The results of the research showed that the participants mostly associated the virtual tour with the learning areas of 'Culture and Heritage' and 'People, Places and Environments'. While pre-service teachers found virtual tour applications advantageous for reasons such as virtual tour applications being costless, concretizing abstract concepts and making the social studies course more fun, they considered the weakening of the perception of reality as a disadvantage.

Keywords: Social Studies, Virtual Tour, Virtual Reality, Social Studies Teacher Candidates

¹ Bu makale ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Virtual tour applications have increasingly become a significant part of educational technology, particularly in social studies education. The purpose of this study is to explore how social studies teacher candidates perceive and implement virtual tour applications in their teaching. These applications provide students with the opportunity to virtually visit various locations, making abstract topics more concrete, particularly in subjects like history and geography. In summary, the aim of the research is to determine the views of pre-service social studies teachers on virtual tour applications, which have become widespread in educational environments with the development of technology. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought.

1. What is the level of pre-service social studies teachers' knowledge about the concept of "virtual tour"?
2. What are the opinions of pre-service social studies teachers about the use of virtual tour applications in social studies courses?
3. With which learning areas do pre-service social studies teachers associate virtual tour applications in social studies education?
4. What is the effect of the undergraduate education of pre-service social studies teachers on their skills to use virtual tour applications?
5. What are the opinions of pre-service social studies teachers about what kind of activities should be done to use virtual tour applications more effectively in social studies education?
6. Do pre-service social studies teachers think that the use of virtual tours in social studies course influences student achievement?
7. What are the opinions of pre-service social studies teachers about their academic competencies related to virtual tour?

Method

This study utilizes a qualitative research design focusing on semi-structured interviews with 23 pre-service social studies teachers from a Turkish university. These interviews were designed to collect data about the participants' familiarity with virtual tour applications, their views on the effectiveness of such applications in social studies education, and their suggestions for improving the use of virtual tours in the curriculum. Data were collected through audio recordings of the interviews, which were then transcribed and analyzed using a basic qualitative research design. The main themes explored included participants' understanding of virtual tours, their perceived benefits and challenges, and their suggestions for the future use of this technology in education.

Findings

The findings from the study reveal that the majority of social studies teacher candidates are aware of virtual tour technologies and recognize their potential to enhance learning. Many participants cited the ability of virtual tours to make lessons more engaging and to provide students with visual, interactive experiences that are difficult to achieve through traditional methods. For example, virtual tours were considered particularly effective for teaching about historical sites, geographic locations, and cultural landmarks, as they allow students to explore these places without leaving the classroom. Participants also noted that virtual tours help bridge the gap

between theory and practice by offering real-world examples of the concepts being taught. However, several challenges were identified. These included the lack of technological infrastructure in some schools, the difficulty of fully replicating hands-on experiences in a virtual environment, and the potential for students to become passive learners if not properly engaged. In the Social Studies Teacher Education Program, various suggestions emerged regarding the inclusion of virtual tour applications in educational processes. Some of the students believed it would be useful to integrate such applications into the course content of the program. In addition, it was stated that by creating student clubs related to virtual tour applications, students would have the opportunity to experience this technology more. Some students argued that the virtual tour should be included in the curriculum and taught as an independent course. In addition, it was emphasized that when the necessary infrastructure and equipment are provided, virtual tour applications can be taught with a creative approach such as drama lessons. When the students were asked whether they had experienced the virtual tour application, it was determined that some students had visited world cities, various museums and cities in Turkey. However, it was observed that some students did not have virtual tour experience but had the desire to visit stadiums or historical sites.

Conclusion and Discussion

The study concludes that virtual tours represent a valuable tool for social studies education, offering significant potential to enhance student engagement and learning. However, their success largely depends on the availability of adequate technological infrastructure and teacher training. Schools need to invest in technology and provide the necessary support to ensure that teachers can effectively integrate virtual tours into their lessons. Furthermore, teachers should be trained not only in the technical aspects of virtual tours but also in how to use them to create active, student-centered learning environments. Future research should focus on developing more immersive and interactive virtual tour experiences, as well as investigating how these tools can be used to complement hands-on learning rather than replace it.

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca insanlar, yaşamlarını sürdürebilmek için yeni şeyler keşfetmişler ve ihtiyaçlarına göre icatlar yapmışlardır. Bu süreç, teknolojinin oluşumuna ve gelişimine katkıda bulunmuştur. Özellikle internetin ortaya çıkması, teknolojinin önemini artırmış ve günümüzde hayatımızın her alanına girmesini sağlamıştır (Kaya, 2019; Ömrüuzun, 2019). Artık en basit günlük işlerimizde bile teknolojiyi kullanmak kaçınılmaz hale gelmiştir. Kısacası, teknoloji modern yaşamın vazgeçilmez bir parçası olmuştur.

Teknolojinin gelişimiyle birlikte ortaya çıkan araç ve gereçler, yıllar içinde değişim ve dönüşüm geçirmiştir; bu süreç, internetin oluşumunda önemli bir rol oynamıştır. İnternet, günümüzün en büyük teknolojik ağıdır (Becerren, 1997). Geçmişte internetin önemi yeterince anlaşılamazken, günümüzde internet hızla hayatımıza girmiş ve toplumda en yaygın iletişim araçlarından biri haline gelmiştir (Ataş ve Gündüz, 2019).

Geleneksel eğitim yöntemleriyle okul duvarları içinde bilgi öğretmek oldukça zordur. Bu nedenle, öğrencilerin daha aktif olmalarını, yaratıcı düşüncelerini ve mekânları daha iyi anlamalarını sağlamak için sanal tur uygulamaları geliştirilmiştir. Bu yöntem, öğrencilerin bilgiyi daha hızlı öğrenmelerini ve aktif bir şekilde deneyimleyerek öğrenmelerini desteklemektedir (Koca ve Daşdemir, 2018). Sanal tur uygulamaları, eğitim alanında henüz yeni bir kavram olmasına rağmen, zamanla sosyal bilgiler dersi içinde önemli bir öğretim yöntemi haline gelmiştir (Çetinkaya ve Akçay, 2013). Bu sayede öğrenciler, konu ile ilgili bilgileri yaşayarak ve uygulayarak öğrenme fırsatı bulmuştur. Sanal tur uygulamaları sayesinde öğrenciler, dijital ortamda çeşitli yerleri keşfedebilir ve sanal bir gezinti yapma imkânı bulurlar (Derman, 2012). Özellikle görsel öğelerin önemli olduğu sosyal bilgiler eğitiminde, bu uygulamalar öğrencilere gerçeklik kavramını daha somut bir şekilde kazandırmaktadır.

Literatürde sosyal bilgiler eğitiminde sanal tur uygulamalarına dair yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Yapılan incelemelerde, sosyal bilgiler dersinde sanal tur kullanımına yönelik sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yer verildiği görülmüştür (Altınbay, 2019). Ayrıca, sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamalarının etkisi de araştırılmıştır (Koca ve Daşdemir, 2018). Daşdemir (2019), çalışmasında sanal tur ile ilgili uygulamalı bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmada sanal tur kullanımının öğrenci üzerindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Çalışmada sanal turun kullanılmasının öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmıştır. Sanal müzeler ile ilgili çalışmalar incelediğinde ise sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Çınar vd., 2021). Ancak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik bir çalışmanın bulunmaması, bu araştırmanın hem sosyal bilgiler eğitimi programına katkı sağlayacağına hem de sanal tur uygulamalarının önemini literatürde artıracığına dair bir inanç oluşturmuştur. Ayrıca, bu çalışma, gelecekteki araştırmalara örnek teşkil etmesi açısından da oldukça önem taşımaktadır.

Eğitimde Sanal Gerçeklik

Eğitimde iki boyutlu sanal gerçeklikler, internet ortamında üç boyutlu dünya şartlarının sürdürülmesiyle iki temel avantaj sunmaktadır: İlki, mevcut yaşama benzer deneyimlerin sunulması; ikincisi ise bireysel kontrol mekanizması sağlamasıdır. Bu özellikler, sanal gerçekliği diğer eğitim türlerinden farklı bir platform haline getirmiştir. Sanal gerçeklik, karmaşık düşünce ve yeteneklerin dönüştürülmesine doğrudan katkıda bulunmuştur (Roussou, 2004).

Sanal gerçeklik, çağı yakalamış bireyler için de birçok olanak barındırmaktadır. Genel olarak öğrenme, bireyler ile iletişime geçme ve temel kabiliyetleri yerine getirmek için sanal gerçeklik önemli bir kavram haline gelmiştir (McLellan, 1996). Bazı görüşlere göre, sanal gerçeklik, kişiselleştirilmiş eğitim materyalleri ve simülasyonlar sayesinde her öğrencinin kendi hızında öğrenebilmesine olanak tanır. Bu teknolojinin sunduğu esneklik, farklı öğrenme stillerine sahip bireylerin daha verimli bir şekilde eğitim alabilmesini sağlar. Ayrıca, öğrencilerin teorik bilgilerini pratikle birleştirerek, daha derin bir anlayış geliştirmeleri mümkün olabilir. Eğitim uzmanları, bu teknolojilerin öğretim süreçlerine entegre edilmesiyle, öğretmenlerin daha yaratıcı ve etkili yöntemler geliştirme fırsatı bulacaklarını ifade etmektedir. Böylece, sanal gerçeklik, eğitimde daha yenilikçi bir dönemin başlangıcını işaret edebilir.

Sanal gerçeklik, günümüzde eğitim alanında en yaygın yöntemlerden biridir. Var olan teknoloji sayesinde, sınıflarda öğrenciler için tehlikeli olabilecek deneyler yapılabilir ya da pilot ve astronotlar gibi uzmanların kullandığı yüksek maliyetli cihazlar simüle edilebilir. Böylece, bu simülasyonlar aracılığıyla eğitimler gerçekleştirilebilir. Bu yöntem hem kullanıcıların can güvenliğini hem de pahalı cihazların korunmasını sağlar (Durgud vd., 2022). Örneğin, bir astronotun gerçek uzay mekiğini kullanmadan önce uçuş simülasyonu test etmesi sanal gerçekliğe örnektir.

Sanal gerçeklik kavramı öğretim dalında uygulanırken öğrenciyi temele alan bir yapıda yer almaktadır. Öğrenci tarafından şekillenen bir öğretim yapısından ziyade, teknolojik sınıf ortamında daha yoğun şekilde kullanılmaktadır. Öğrenci etkileme yöntemi ile öğrenci kendini sanal bir platformda hissedebilmekte ve yapısal öğrenmede de faydalı dönütler verebilmektedir (Schwienhorst, 2002).

Eğitim alanında sanal gerçeklik oluşturmanın en yaygın yöntemlerinden biri, web tabanlı sanal gerçeklik uygulamalarıdır. Bu tür uygulamaları geliştirenlerin çoğu, VRML (Virtual Reality Modeling Language) kullanmayı tercih etmektedir. Bu sayede kullanıcılar, 3 boyutlu nesnelere ve ortamlara içeren VRML web sayfaları aracılığıyla etkileyici 3 boyutlu simülasyonlarla etkileşimde bulunma imkânına sahip olmaktadır. (Ko ve Cheng, 2009).

Günümüzde, geleneksel eğitim modeli, öğrencilerin teknolojik çağda üretken bireyler olmalarını sağlamada yetersiz kalmaktadır (Fisher ve Waller, 2013). Bu modelde öğrencilerin sıkılması yaygın bir durumdur (Broadfoot, 2000), bu nedenle geleneksel eğitim yöntemleri artık çağın gereksinimlerine uyum sağlayamamaktadır (Hanley, 2005). Ancak, teknolojinin etkin bir şekilde kullanıldığı eğitim ortamlarında, öğrenciler iş birliği, iletişim, problem çözme ve eleştirel düşünme gibi beceriler geliştirebilmektedir (Demir ve Eren, 2020). Dijital teknolojiler, öğretim ve öğrenme süreçlerini dönüştürerek, öğrencilerin farklı araçlarla öğrenme ihtiyaçlarına göre uyarlanmış bir ortam sunmaktadır (Çiğdem ve Öztürk, 2016). Teknolojik araçlarla desteklenen eğitim ortamları, öğrencilere daha fazla motivasyon sağlamak ve başarılarını artırmaktadır (Cairncross, 2014).

Dijital teknolojik araçlar, geleneksel araçların yerini almakta ve eğitimde büyük bir rol oynamaktadır (Greenhow vd., 2009). Eskiden kara tahta kullanılırken, günümüzde akıllı tahtalar, telefonlar ve taşınabilir bilgisayarlar eğitimde yaygın olarak kullanılmaktadır (Elmas ve Geban, 2012). Teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmayan eğitim, günümüzün toplumsal ve kişisel ihtiyaçlarına cevap verememektedir (Güllüpnar vd., 2013). Bilişim teknolojilerinin eğitimdeki önemi artmakta ve internet tabanlı öğrenme ile tablet ve akıllı tahtalar gibi araçlarla öğrenme

deneyimleri zenginleşmektedir (Uçak ve Erdem, 2020). Eğitimde kaliteyi artırmak için yeni teknolojilerin entegrasyonu zorunlu hale gelmiştir (Yeşiltaş ve Turan, 2015). Teknolojik araçlarla eğitimi bütünleştirmek, eğitimde sürdürülebilir gelişim sağlamak için önemlidir (Alkayış, 2021). Sonuç olarak, dijital araçlar eğitimde gelişim ve kalite için kaçınılmaz bir fayda sağlamaktadır (Yazıcı vd., 2021). Özetle sanal gerçeklik insan hayatına etki eden ve uygulama alanlarında sanal turu da içinde barındıran bir teknoloji haline gelmiştir. Sanal gerçeklik, uygulama alanlarında sanal turu bünyesinde barındırarak öğretim girdilerinde yer almaktadır.

Sosyal Bilgilerde Mekan ve Sanal Tur

Bireyin öğrenme sürecinde karşılaştığı problemleri ele alan ve bu problemlerin çözümünde kullanılan ortama öğrenme ortamı denir. Genel olarak öğrenme ortamları bilginin zorla öğretildiği yerler olmaktan çok bilginin yapılandırıldığı ve kaynak alınarak geliştirildiği yerler olarak bilinir (Sever, 2015). Öğrenme ortamlarında bilginin kaynak olarak alındığı yerlerde ise mekan kavramı ele alınır.

Mekân kavramının en kapsamlı anlamı Eczacıbaşı Sanat Ansiklopedisi'nde belirtilmiştir. Bu ansiklopedideki tanıma göre; "uzayın insan eliyle sınırlanmış parçası"dır. Diğer bir mekan kavramı ise Türk Dil Kurumu'nda belirtmiştir. Türk Dil Kurumu'na göre ise; "bulunulan yer, ev, yurt, uzay" olarak tanımlanmıştır. Sonuç olarak mekanın birden fazla anlamı ve açıklaması olabilmektedir. Fakat mekan sadece somut veriler ile fiziki durumunun dışında soyut birer kavram olarak da hayali, gerçek yaşama dahil olmayan yapı olarak da ele alınabilir. Sosyal bilgiler dersinde de mekan tanımında yola çıkılarak öğrencinin yaşantısında yer edinen yeni ve eski bilgilerin zihinde canlandırılmasında mekan kavramının önemi vurgulanmıştır. Öğrenci yeni bir bilgiyi öğrenirken öğrenme yaşantılarının eğitim ortamı ile ilişkilendirilmesi gereksinimi duymaktadır. Çünkü mekân, öğrencinin kazanması gereken bilgi, değer ve becerilerin geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında öğrenme alanları mekan kavramı ile ilişkilendirilmektedir. Örneğin mekan kavramı "Birey ve Toplum" öğrenme alanında ise bireyin sosyal çevreyi ele aldığından dolayı sosyal mekan ile "Kültür ve Miras" öğrenme alanında ise Türk kültürünü oluşturan temel unsurları ele aldığından dolayı tarihi ve kültürel mekânı daha sonra "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında ise bireylerin düşüncelerini, bilimi ve toplumların etkileşimini ele aldığından dolayı sanal, siber ve tarihi mekanlar olarak ilişkilendirilir (Akengin ve Ersoy, 2015).

Sosyal bilimlerde tarihin yeri ve öğretimi oldukça önemlidir. Fakat tarih öğretimi sosyal bilgiler bünyesinde oldukça zordur. Tarihin salt tanımı ve öneminin dışında, tarihin sosyal bilgiler öğretiminde öğrenciye verilecek değer ve becerilerinin anlatılması da gerekmektedir. Bu temel ve beceriler ile birlikte tarihin işlevi hakkında da öğrenciye bilgi verilmelidir (Avcı ve Öner, 2015). Çünkü öğrenciye verilen bu bilgiler ile öğrenci sosyal bilgiler dersi içinde yer alan tarih konularını zihninde canlandırarak, geçmişini öğrenir. Geçmiş ve bugün arasında ilişki kurarak mekânı, zamanı ve kronolojiyi algılaması sağlanır.

Sosyal bilgiler dersi çeşitli bilimleri içinde barındırdığından dolayı disiplinler arası okutulan ders özelliği taşımaktadır. Bu yapısından dolayı ortaokul öğrencilerine aktarılmasında belirli ve nesnel bir öğretim şekli bulunmamaktadır. Bunun için sosyal bilgiler öğretiminde farklı yöntemler uygulanmaktadır. Sosyal bilgilerde tarih ve mekan öğretimi öğretilirken bir yöntem belirlenerek öğretilmektedir. Çünkü ülkemiz tarihi ve mekansal açıdan önemli bir öneme sahiptir. Bu önemi de sadece tanım ve genel geçer bilgi ile öğretilmesi öğrencide kalıcı bilgi olarak fayda

sağlamayacaktır (Avcı ve Öner, 2015). Sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilere direkt olarak verilmesi gereken beceriler şunlardır; zaman ve kronolojiyi algılama, gözlem, değişim ve sürekliliği algılama, empati (tarihsel empati), sosyal katılım ve mekânı algılamadır (MEB, 2017). Kazandırılacak becerilerin ortaokul öğrencilerine sınıf ortamında verilen geleneksel eğitim ile aktarılması oldukça zordur. Müzeler ve tarihi mekanlar sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilere öğretilmesi gereken genel amaçlar, kavramlar, beceriler ve değerler kısmında yardımcı olabilir. Bu kavramları öğrenciye öğretirken öğretmene dergi, makale, gazete, kitap gibi birçok öge kaynak olabilir. Fakat müze ve tarihi alanların öğretiminde sadece dergi, makale, gazete ve kitap yeterli olmayabilir. Öğrencinin zihninde daha kalıcı hale getirmek için soyut bilgi dışında onları yaşayarak ve yaparak öğrenmesi de sağlanmalıdır. Öğrenci bu sayede edindiği soyut bilgileri somut kavramlara dönüştürerek bilgiyi daha aktif hale getirir (Üztemur vd., 2018).

Günümüzde içinde bulunduğumuz dönem, genel olarak teknoloji çağı olarak adlandırılmaktadır. Bu çağda teknolojik aletlerin gelişmesi ve kullanımının yaygınlaşması ile sanal ortamlar ortaya çıkmıştır. Bu sanal ortamlarda her türlü bilgi kolaylıkla bulunabilmekte ve öğretilmektedir. Gelişen ve değişen teknoloji ile birlikte mekân kavramı da sanal ortamların içinde yer almıştır (Genç, 2019). Bundan dolayı da mekanların sanal ortamlar üzerinden öğretilmesine ve bilgi kazandırılmasına yol açmıştır. Mekan öğretiminde sanal ortamlar zaman kısıtlamalarını aşarak öğrencilere gerçeklik duygusu kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Sanal turlar kısacası mekânın öğretilmediği, görsel olarak sunulabildiği ve tanıtılabildiği ortamlardır. Bu ortamları oluştururken de teknolojinin getirmiş olduğu bilgisayar uygulamalarından faydalanılmaktadır (Atıcı, 2004). Günümüz eğitim yaklaşımında da çağa ayak uydurmak için teknolojik araç ve gereçlerden sık sık faydalanılmaktadır. Çünkü gelişen ve değişen dünyada öğrencilere bilgiyi öğretmek gün geçtikçe zorlaşmaktadır. Okul duvarları arasında geleneksel eğitim yöntemi ile bir bilginin öğretilmesi oldukça zordur. Öğrencilerin daha aktif olmalarını, yaratıcı düşüncelerini ve mekânları daha iyi kavramalarını sağlamak için sanal tur yöntemi geliştirilmiştir. Bu yöntemle de öğrencilerin daha hızlı öğrenmeleri, aktif ve yaşayarak öğrenmeleri sağlanmıştır (Koca ve Daşdemir, 2018).

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı; teknolojinin gelişimiyle birlikte eğitim ortamlarında kullanımı yaygınlaşan sanal tur uygulamalarına yönelik sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemektir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Araştırma Soruları

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “sanal tur” kavramına yönelik bilgileri ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal tur uygulamalarını sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adayları sanal tur uygulamalarını sosyal bilgiler eğitiminde hangi öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmektedir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aldıkları lisans eğitimi sanal tur uygulamalarını kullanmalarına yönelik becerilerine yönelik etkisi nasıldır?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde sanal tur uygulamalarını daha etkili kullanabilmesi için ne tür etkinlikler yapılacağına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde sanal tur kullanımının öğrenci başarısında etkisi olduğunu düşünmekte midir?

7. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal tur ile ilgili akademik yeterliliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Yapılan araştırmanın yöntem kısmında araştırma için geliştirilen araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplamada kullanılan araçlara, veri toplama süreçlerine ve veri analizi sonrasında elde edilen sonuçların yorumlanmasına ilişkin ifadeler yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayalı olarak yapılmış ve temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, verilerin sayısal ifadelerle sunulduğu nicel araştırmalardan farklı olarak, bir durumu daha derinlemesine incelemeye olanak tanır ve sorulara dair ayrıntılı analiz yaparak yorumlanmasına imkan verir (Strauss ve Corbin, 1997). Temel nitel araştırma ise, katılımcıların belirli bir konuya ilişkin düşünce ve görüşlerini nitel verilerle ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma türüdür. Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan bu araştırma deseni, genellikle konuya dair anlamları keşfetmeyi ve yorumlamayı hedefler (Merriam ve Tisdell, 2015, s. 25). Bu bağlamda, araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle, temel nitel araştırma deseni kullanmak bu araştırma için uygun bir yaklaşım olarak değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal tur uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinden temel nitel araştırma deseninin kullanılması uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler öğretmenliği programında öğrenim gören 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğrenciler seçilirken kartopu veya zincir örnekleme yöntemi esas alınmıştır. Araştırma için bir öğrenciye ulaştıktan sonra diğer öğrencilere ulaşarak farklı olguları belirlemek zincir veya kartopu örnekleme yönteminde oldukça önemlidir (Baltacı, 2018). Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenliği programındaki öğrencilerinin cevapları belli bir sayıdan sonra tekrar eden cevaplara dönüştüğü için katılımcı sayısının 23 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yürütülmesi yeterli bulunmuştur. Sınıf düzeyinin belirlenmesinde, katılımcıların ilgili programda en az iki yıl eğitim almış olmalarının konuya dair daha derin bir bilgi ve deneyime sahip olmalarını sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmada katılımcıların gizliliklerinin korunabilmesi adına, gerçek isimler yerine kod numaraları (örneğin K1, K2, K3 gibi) kullanılmıştır. Çalışma grubuna dair veriler, Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Türü	f	%
Cinsiyet	Kadın	15	65,2
	Erkek	8	34,8
Sınıf Düzeyi	3.Sınıf	7	30,4
	4.Sınıf	16	69,6

Tablo 1'e göre katılımcıların %65,2'si kadın, %34,8'si erkeklerden oluşmaktadır. Sınıf değişkenine göre dağılım incelendiğinde katılımcıların %69,6'sı 4.sınıf, %30,4'ü ise 3. sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin 3. ve 4. sınıf düzeylerinden seçilmesinde bu öğrencilerin sosyal bilgiler öğretmenliği programı derslerine daha hakim olduğu düşüncesi etkili olmuştur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacının, görüşülen kişilerin verdikleri yanıtlara göre sorulara yön verebildiği ve uygulamada esneklik sağlayan bir yöntem olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Türnüklü, 2000). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman iki ve nitel araştırma alanında uzman bir akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler dikkate alınarak formda gerekli düzenlemeler yapılmış ve "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sanal Tur Uygulamalarına Yönelik Görüşleri için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" başlığı ile kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kod ve ilişkileri ortaya çıkarmaktır. İçerik analizi sürecinde veri setindeki benzer niteliğe sahip öğeler kodlar ve temalar altında toplanarak okuyucunun daha iyi anlayabilmesi için bir bütünlük içinde sunmaktır (Patton, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formları aralığıyla öğrencilerle yapılan görüşmelere ilişkin ses kayıtları metin haline dönüştürülmüştür. Yazılı metin halindeki öğrenci görüşleri araştırmacılar tarafından incelenerek kodlar oluşturulmuştur. Kod oluşturma sürecinde araştırmacılar arasında fikir birliği sağlanarak çalışmanın geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Devamında elde edilen kodlar dikkate alınarak temalar oluşturulmuş ve kodlarla temaların uyumlu olması sağlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Son olarak temalar ve kodlar altında toplanan bulgular yorumlanmıştır. Bu aşamada katılımcılar tarafından dile getirilen görüşler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcı gizliliğini sağlayabilmek amacıyla katılımcıların gerçek isimleri yerine kodlarla (K1, K2 vb.) gösterimi tercih edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlilik kavramları genellikle nicel araştırmalarda öne çıksa da nitel araştırmalar için de geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek açısından büyük bir önem taşır (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 269). Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla süreçler ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırma yöntemi, deseni, katılımcılar ve bu katılımcıların seçim nedenleri gibi bilgiler, ilgili başlıklar altında sunulmuş; veri toplama ve analiz süreçleri detaylandırılmış, veriler gerektiği yerlerde doğrudan alıntılarla aktarılmış ve yorumlanmıştır.

Çalışma için yasal izinlerin alınmasından sonra öğrenciler ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında sorular öğrencilere aktarıldıktan sonra öğrencilerin kendi rızaları alınarak cevaplar ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Yapılan çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının "Sosyal Bilgiler Eğitiminde Sanal Tur Uygulamalarına Yönelik Görüşlerini" almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu kapsamda görüşme formunun güvenirliliği ve geçerliliği için eğitim programı ve literatürden faydalanılarak sosyal bilgiler eğitimi alanında iki, ölçme ve değerlendirme alanında ise bir uzmanın dönütlerinden yararlanılmıştır. Görüşme formu için araştırmaya katılmayan üç sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğrencisine pilot uygulama yapılmış olup bu öğrencilerin verdiği cevaplardan ve uzman görüşlerinden hareketle gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Etik Konular

Bu araştırmanın etik izni, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 03.12.2021 tarihli 433 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde görüşmeler kapsamında elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

Tablo 2

Sanal Tur Uygulaması, Avantajları ve Dezavantajlarına Yönelik Bulgular

Ana Tema	Kodlar
Sanal Tur Uygulaması	<ul style="list-style-type: none"> İnternet aracılığıyla gezme (K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K15, K16, K18, K19, K20, K21, K22, K23) 360 derecelik fotoğraflarla gezme (K3) Gezilecek yerin sanal ortama aktarılması (K4) Mekanla ilgili aktarım sağlayan öğretim yöntemi (K7, K14, K17) Üç boyutlu gezme (K10)
Avantajları	<ul style="list-style-type: none"> Dersi ilgi çekici hale getirmesi (K1, K4, K5, K6, K15, K22, K23) Dersi etkili hale getirme (K1, K8, K9, K11, K12, K13, K18, K19, K20, K21, K22, K23) Pekiştirme sağlaması (K7, K16) Öğrencilere somut veri sunma (K7, K8) İstenilen yeri gezme imkanı (K2, K4, K9, K10, K14, K16) İzin almadan gezme imkanı (K3, K4) Gezi maliyetinin olmaması (K3, K4, K10, K14)
Dezavantajları	<ul style="list-style-type: none"> Doğrudan yaşantı elde edememe (K1, K5, K6, K9, K20) Tarihi yerlerde tam karşılık alamama (K2, K4) Eserin gerçekçi görülmemesi (K3) Asosyallığe yol açma (K4) Öğrencilerin sıkılması (K4, K7) Teknoloji kullanımı ile öğrencilerin dikkatinin dağılması (K7) Okullarda yeterli donanım olmaması (K10) Öğrenilenlerin kalıcı olmaması (K10, K14, K16) Öğretmenin aktarım yapmasının zor olması (K17)

Araştırmada öğrencilere sanal tur uygulamasından ne anladıkları sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak internet aracılığı ile sanal ortamda gezinme olarak ifade etmişlerdir. Çeşitli mekan ve yerleri sanal ortamda gezebilme imkanının sunulduğu üç boyutlu bir platform olarak görülmektedir. Bu kapsamda bazı öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Sanal tur, internet üzerinden seçtiğimiz bir yeri 360 derecelik fotoğraflarla gezdiğimiz turdur. Benim aklıma direk Google Maps geldi.” (K3)

“Sanal tur, özellikle eğitimde ya da eğitim dışında da bir mekanın, coğrafi bir konumun tahrip edilip oraya herhangi bir sebeple ulaşılmasının zor olduğu durumlarda internet ortamında somut bir şekilde öğrenciye ya da herhangi bir bireye o mekanla ilgili bir aktarım sağlayan teknolojik bir araç ya da bir öğretim yöntemi diyebiliriz.” (K7)

Sanal tur uygulamasının avantajları incelenmiştir. Değerlendirmeler kapsamında, öğrencilerin sanal turun özellikle dersi etkili ve çekici bir hale getirdiğini belirttikleri görülmüştür. Sanal ortamda istenilen yerleri gezmek derslerin pekiştirilmesini sağlarken öğrenci somut bir deneyim sunmaktadır. Ayrıca sanal turlarda çeşitli izin prosedürlerinin söz konusu olmaması ve ulaşım, müze ücreti gibi çeşitli maliyetlerin olmaması önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Bu kapsamda bazı öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Öğretmen ve öğrenci açısından; öncelikle öğrenci açısından bahsedeyim. Birçok avantajı olduğunu düşünüyorum. Dersi kesinlikle ilgi çekici hale getireceğine inanıyorum. Öğretmen açısından da görsel ya da bu tip teknolojilerle desteklemek dersi etkili hale getirecektir.” (K1)

“Öğretmen açısından baktığımızda öğrencileri bir yere götürmek için birden fazla izin alması ve velilerden de izin dışında bir para istemesi gerekebilir. Sanal tur yapılırsa bunlara gerek kalmaz. Öğrencilerin bazılarının maddi durumu iyi olmayabilir. Sanal tur ile onlarda diğer arkadaşlarından geri kalmadan yeni yerler görebilirler.” (K3)

“Şöyle düşünüyorum öğrenciler açısından geziler için daha önceden izin alınması gerekiyor, aynı zamanda yazı işleri gerekiyor bunlardan öğretmeni kurtarabilir. Bir yandan gidilmesi uzun maliyetli olacak yerlerin sanal tur ortamında gezisi yapılabilir. Bu da ekonomik olarak öğretmene fayda sağlar. Dünyanın farklı yerlerindeki müzelere bile öğretmen gezi düzenleyebilir. Zaman açısından da ekonomik olduğunu düşünüyorum. Dersi daha ilgi çekici hale getirebilir bu sayede öğrenci farklı ülkelerdeki tarihi yerleri veya coğrafi yerleri bile sanal tur aracılığı ile ders ortamında görme imkanına sahip olur bu da öğretmene kalıcılığı arttırdığı için kolaylık sağlar. Öğrenci açısından da dünyanın farklı yerlerindeki kültürel değerleri göreceği için veya kendi ülkesindeki kültürel değerleri göreceği için estetik anlayışını geliştirebilir. Yine öğrenci içinde gitmesi uzun, maliyetli yerlere hızlı ulaşmasını, gezilerin ailelere de yük olacağı için bazı zamanlarda bu gibi ekonomik yüklerden öğrenciyi de kurtaracağı için öğrenciye de avantaj sağlayacağını düşünüyorum.” (K4)

“Öğretmen açısından derste işlediği, anlattığı konuyu öğrencilere aktarırken elinde bir somut veri olarak öğrencilere sunar. Öğrencilere bu bilgilerin öğretilmesinde ve pekiştirilmesinde öğretmene kolaylık sağlar. Öğrenci açısından ise, öğrencinin yaş grubuna göre zihninde somutlaştıramayacağı bazı bilgiler askıda kalabilir. Sanal tur sayesinde o mekan ile ilgili görsel açıdan desteklendiği için hem daha kalıcı bir öğrenim olacaktır hem de daha sonrasında orayı ziyaret etmek için özel bir ilgisi oluşacaktır. Bu sayede öğrencide merak duygusu oluşacaktır.” (K7)

Öğrenciler tarafından sanal tur uygulamasının çeşitli dezavantajları değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler kapsamında, öğrencilere gerçek bir yaşantı sunmaması ve özellikle tarihi yerlerin sanal tur ile gezilmesinin gerçeklik algısını ortadan kaldırdığı ifade edilmiştir. Müze gibi çeşitli detayların olduğu yerlerde sanal tur ile gezilmesi eserin gerçek değerinin görülmemesinin sebebiyet verebilmektedir. Bununla beraber bazı öğrenciler tarafından teknoloji kullanımının öğrenciler üzerinde dikkat dağınıcı bir etkiye neden olabileceği de ifade edilmiştir. Bu kapsamda bazı öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Sanal dünya her ne kadar işlerimizi kolaylaştırır da bazı şeyleri direk yerinde görmek insana farklı duygular yaşatabilir. Örneğin bir müze sanal turunda ince ayrıntılarla yapılmış bir heykel, öğrencilere çok yapay gelebilir. Eserin gerçekçiliği öğrenciye geçmeyebilir.” (K3)

“Şöyle olabilir belki sık sık kullanılırsa bir süre sonra monotonlaşabilir her hafta öğretmen sanal tur etkinliği yaparsa öğrencilerde sıkılma davranışı sergilenebilir. Öte yandan çok yakın mesafeye gezi yapılabilecekken sanal tur ile gitmek belki öğrenciyi asosyalliğe de itebilir. Gideceği yer yakın

mesafede ise sanal tur ile gitmesi öğrencide verimli olmayabilir. Gidilmediği takdirde zaten sanal tur ile gidilebiliyor görmeye ihtiyacım yok gibi düşünebilir bu da asosyalliğe yol açabilir diye düşünüyorum.” (K4)

“Sanal turun öğretmen açısından dezavantajları başlıca ekonomik sorunlardır. Her ne kadar o mekânı yerinde görmek çok daha maliyetli olacak olsa da günümüzde birçok okulda sanal turları karşılayacak donanım bulunmamakta. Öğrenciler açısından tek dezavantajının, gidilecek mekânda çok daha kalıcı öğrenmeler sağlayabileceklerken, sanal turda bütün duyu organlarına hitap eden bir ortam bulamayacak dolayısıyla öğrenmeler nispeten daha az kalıcı olacaktır.” (K10)

“Dezavantajları ise sanal tur için ne kadar zamandan tasarruf edelim desek de istenilen yeri istedikleri zaman gezseler de yaşayarak göremedikleri için o alanı hissedemedikleri için zihinde kalıcılığı daha az olur ve aynı zamanda sanal gezilerin sağladığı etki gerçeğe göre daha az olur. Bu yüzden bir dezavantaj sağlar.” (K16)

Tablo 3

Sanal Tur Uygulaması ve Sosyal Bilgiler Dersi İlişkisine Yönelik Bulgular

Ana Tema	Kodlar
Öğrenme Alanı	<ul style="list-style-type: none"> • Kültür ve Miras (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K12, K13, K14, K16, K18, K19, K20, K21, K23) • İnsanlar, Yerler ve Çevreler (K2, K5, K7, K10, K11, K13, K15, K22) • Bilim, Teknoloji ve Toplum (K1) • Küresel Bağlantılar (K8, K17) Kültür (K2, K3, K4, K6, K8, K9, K10, K14, K15, K17, K18, K19, K20, K21, K22, K23) • Miras (K3, K4, K8, K9, K10, K14, K17, K21, K22, K23)
Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Nedeni	<ul style="list-style-type: none"> • Yer şekillerini görme (K1, K9, K14, K17) • Başka şehirleri görme (K1, K4, K5, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K15) • Tarihi yerleri görme (K6, K8, K14)
Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanım Şekli	<ul style="list-style-type: none"> • Projeksiyon kullanma (K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K12, K14, K21, K22, K23) • Akıllı tahta (K2, K3, K5, K14, K19) • Bilgisayar odalarında kullanım (K1)

Sanal tur uygulamasına ilişkin öğrenme alanları değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilere ilişkin sosyal bilgiler dersinde genel olarak Kültür ve Miras; İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum; Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarına cevap verdikleri gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda verilen cevaplar incelendiğinde sanal turun daha çok Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilişkilendirildiği sonucuna varılmıştır. Kültür ve Miras konularının tarih ile bağlantılı olması ve tarihi konuların içerisinde mekan kavramlarının olması bu öğrenme alanını en çok tercih edilme sonucuna ulaştırmıştır. Verilen cevaplar ile ilgili olarak öğrenci görüşlerine ilişkin bilgiler şu şekilde verilmiştir:

“Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanında yer alan nanoteknoloji ve yapay zeka konusu ile ilişkilendirebilirim.” (K1)

“Kültür ve Miras alanı olabilir. Ülkemiz için arkeoloji cenneti diyebiliriz. Ülkemizde 7 bölge olduğu için gezmek görmek önemli olabilir. Kazı çalışmalarını görmek mantıklı olabilir. Kültür ve Mirasın içerisinde yer alan arkeolojik alanlar ile daha çok ilişkilendirilebilir.” (K4)

“Örneğin Osmanlı konusundan bahsedebiliriz. Topkapı sarayını sanal tur ile öğrencilere gösterebiliriz. Yani Kültür ve Miras öğrenme alanında yer alan Osmanlı konusundaki Topkapı sarayını sanal tur ile ilişkilendirebilirim.” (K6)

“Kültür ve Miras öğrenme alını tarihimizin içinde barındırdığı birçok değeri ve olguyu temsil ediyor. Diğer bir açıklamayla da yaşayarak öğrenebilen konular barındırdığı için sanal turları bu alanla ilişkilendirebiliriz. Örnek verecek olursak; Ayasofya Camisini en iyi sanal turla anlatırız veya Pamukkale Travertenlerini anlatmak istiyorsak sanal turları kullanabiliriz. Bu şekilde konuyu öğrencinin en iyi ve en kalıcı şekilde öğrenmesini sağlayabiliriz.” (K16)

Öğrenciler tarafından sosyal bilgiler dersinde sanal tur uygulamasının yer şekillerini görme başka şeyleri görme ve tarihi yerleri görme gibi çeşitli nedenler dahilinde kullanıldığı ifade edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinde sanal tur uygulamasının kullanım yöntemleri incelendiğinde ise öğrenciler tarafından projeksiyon kullanıldığı ve akıllı tahta yardımıyla sanal tur uygulamasına ilişkin çalışmaların yürütüldüğü ifade edilmiştir. Konu ile ilgili olarak bazı öğrenci görüşlerini aşağıda yer verilmiştir:

“Sanal tur uygulamaları özellikle Sosyal Bilgiler dersinde kullanılmalı, diğer branşları baz alırsak, çünkü Sosyal Bilgiler dersi gerek yer şekilleri gerek Türkiye'nin coğrafi koşullarını inceleyen bir ders olduğunu düşünüyorum. Bu amaçla birçok öğrencinin öğretim sürecinde Türkiye'deki farklı şehirleri görme imkanı olmuyor. Bu tip yerleri yapay zeka ile internet ortamında görebilir. Sadece bizim ülkemiz ile sınırlı değil yurtdışını da görebilir. Bu açıdan da çok çok faydalı, Sosyal Bilgiler dersinde birçok yöntemle kullanılabilir. Projeksiyon olabilir. Okullarda bilgisayar odaları var, daha çok bu bilgisayarlara yüklenen programlar aracılığıyla yapılsa daha faydalı olabilir.” (K1)

“Kültür ve Miras konusunda yer alan Osmanlı zamanında bulunan sikkelerin öğretilmesi. İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yeryüzü şekillerinde mağaraların öğretiminde olabilir. Tarihi mekanlar olabilir, Safranbolu evleri konusunun öğretiminde sanal tur kullanılabilir.” (K14)

Tablo 4

Sanal Tur Uygulamasının Öğrenci Ders Başarı ve Tutumuna Etkisine Yönelik Bulgular

Ana Tema	Kodlar
Olumlu	• Dersi ilgi çekici hale getirme (K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K17, K20, K21, K22, K23)
	• Somut yaşantı elde etme (K1, K2, K4, K10, K18, K19)
	• Görsellik sağlama (K1, K7, K8, K15)
	• Teknolojiyi kullanarak öğrenme (K3)
	• Duygusal becerileri geliştirme (K4)
	• Kalıcı öğrenme sağlama (K7, K17)
	• Daha çok bilgi sahibi olması (K16)
Olumsuz	• Kalıcı öğrenme sağlamama (K14)
	• Sınıf ortamının kalabalık olması (K14)
	• Tarihi yerlerde tam karşılık alamama (K2, K4)

Sanal tur uygulamasının öğrenci ders başarı ve tutumunu etkisine yönelik olarak öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Görüşler kapsamında genel olarak sanal tur uygulamasına yönelik olumlu bir görüşün olduğu ifade edilebilir. Öğrenciler tarafından sanal tur uygulamasının sosyal bilgiler dersini daha çekici bir hale getirdiği ve somut yaşantı elde ederek öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi sağladığı ifade edilmiştir. Sanal tur uygulaması ile görsellik sağlanarak öğrencilerin

derse olan ilgisi artmakta ve teknolojiyi kullanarak öğrenmeleri sağlanmaktadır. Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Şimdi şöyle akademik yönden artış olabilir. Konuya ilgisini arttırabilir bu yüzden de olumlu katkı sağlayacağına inanıyorum. Konuyu öğrenmek için daha çok çaba sarf eder. Tarihi eserlerin dünya mirası için önemini kavrayıp duyuşsal becerisini de geliştirebilir. Daha önce görmediği, hayatı boyunca gidemeyeceği yerleri, çeşitli eserleri görerek o eserlere karşı daha korumacı bir yaklaşımda sergileyebilir diye düşünüyorum.” (K4)

“Sanal tur öğrenci başarısı için olumludur. Çünkü değişik ülkeler hakkında öğrenciler bu turlarla birlikte daha çok bilgi sahibi olurlar, sanal turlarla birlikte yaşama karşı görüş açısı değişir. Yıllardan gelen bir söz vardır. Çok okuyan mı bilir çok gezen mi bilir? Evet, sanal turla öğrenci hem gezecek, hem de okuyacak bununla birlikte derse olan ilgisi de artacağı için öğrenci başarısına olumlu katkı sağlayacaktır.” (K16)

Sanal tur uygulamasının sosyal bilgiler dersinde kullanımına ilişkin olarak öğrencilerin ders başarı ve tutumlarına yönelik genel olarak olumlu bir görüş olmakla birlikte bazı öğrenciler olumsuz görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı öğrenciler kalıcı öğrenmenin sanal tur ile mümkün olmadığını ifade ederek bu durumu olumsuz bir görüş olarak belirtmiştir. Ayrıca, sınıfın kalabalık olması nedeniyle öğrenmenin yeterli düzeyde gerçekleşmediği belirtilmiştir. Tarihi yerlerin sanal turda tam anlamıyla deneyimlenememesi de öğrenciler tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Her öğrencide kalıcılık sağlayamayacağı için olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum. Sınıf ortamında kalabalık olması da sanal turu öğrencide başarısız yapabilir” (K14)

Tablo 5

Sanal Tur Uygulamasına İlişkin Eğitim Alma Durumuna Yönelik Bulgular

Ana Tema	Kodlar
Eğitim Alma	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim almama (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19 K20, K21, K22, K23) Öğretim Yöntem Teknikleri Materyal Tasarımı dersinde alma (K7) Bilim, Teknoloji ve Toplum Dersi (K10)
Eğitim Talebi	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim almanın derse katkı sağlaması (K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K17, K18, K19 K20, K21, K22, K23) Öğrencilerin gezmelerinde ekonomik özgürlük sağlama (K7) Teknolojinin içinde olma isteği (K3) Mesleğe katkı sağlama (K16)

Sanal tur uygulamasına yönelik olarak öğrencilerin eğitim alıp almadıkları sorulmuştur. Öğrencilerin önemli bir kısmı eğitim almadığını ifade etmiştir. Bununla beraber iki öğrenci tarafından lisans dersleri kapsamında sanal ders uygulamasına yönelik çeşitli bilgiler aktarıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, tüm öğrenciler doğrudan sanal tur uygulamasına yönelik bir eğitim almadıklarını belirtmiştir. Öğrenciler tarafından sanal tur uygulamasına yönelik eğitimler alınabileceği belirtilirken bu eğitimler sonucunda sanal tur uygulamasının derslerde kullanılarak eğitime katkı sağlayacağı ifade edilmiştir:

“Bir ders olarak almak isterdim. İleride dersimi işlerken anlattığım konuları sanal tur ile destekleyip daha öğretici ilerlerdim.” (K2)

“Lisans eğitimimde ‘Sanal Tur’ adı altında bir dersimiz yok. Öğretim Yöntem Teknikleri Materyal Tasarımı dersinde slayt hazırlama, bilgisayar kullanımı, sanal tur kullanımı ve kullanım alanları şeklinde anlatımlar yapılmıştır. Aynı yeten ‘Sanal Tur’ dersine ihtiyaç olmayıp, bahsettiğim ‘Öğretim Yöntem ve Teknikleri Materyal Tasarımı’ dersi yeterli olacaktır. Eğitim almamızın katkısı ise, örneğin; Türkiye’nin farklı bölgelerine atandığımızı düşünürsek, derste anlatacağımız konular var (Türkiye’nin bölgeleri gibi) ve öğrenciler ekonomik özgürlüğü olmadığından dolayı ziyaret edemiyorlar. Bu açıdan Sanal tur anlatılan dersi destekleyecek iyi bir yöntemdir.” (K7)

“Kesinlikle ayrı bir ders olarak almak isterdim. İlerde meslek hayatımda bazı konuları öğrencilere aktarırken dersi daha zevkli hale getirebilirdim. Meslek hayatıma bir hazırlık aşaması gibi fayda sağlayabilirdi. Konuları meslek hayatımda daha yaratıcı aktarmama da katkı sağlayabilirdi.” (K16)

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında Sanal Tur Uygulaması Kapsamında Yapılabilecek Çalışmalara Yönelik Bulgular

Ana Tema	Kodlar
Çalışmalar	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci kulüpleriyle destekleme (K1) • Sosyal medya etkinlikleri (K1) • Seçmeli ders açılması (K2) • TÜBİTAK Projeleri (K2) • Tarih içerikli derslerde kullanma (K3, K6) • Derslere dahil edilme (K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19 K20, K21, K22, K23) • Gerekli donanımı sağlama (K10)

Sosyal bilgiler öğretmenliği programında sanal tur uygulaması kapsamında yapılacak çalışmalar değerlendirilmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı, sanal tur uygulamasına yönelik çalışmaların derslere entegre edilerek yapılabileceğini ifade etmiştir. Öğrenciler, gerekli donanımın sağlanması durumunda sanal tur uygulamasının derslerde etkili bir şekilde kullanılabilceğini belirtmiştir. Bu kapsamda bazı öğrencilerin vermiş oldukları cevapları aşağıda yer almaktadır:

“Bu dersin lisans eğitiminde verilebilmesi için öğrenci kulüpleri desteklenebilir. Twitter’dan etkinlikler düzenlenebilir. Tüm öğretmen adaylarının buna destek vereceğini düşünüyorum. Sosyal medya aracılığıyla insanlar sesini duyurabilir.” (K1)

“Biz üniversitede sanal tur ile ilgili herhangi bir çalışma yapamadık. Bana kalırsa sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan her öğrenci mutlaka sınıf ortamında sanal tur deneyimi yaşamalı. Bu konuda üniversitelere gerekli donanım sağlanmalı ve teşvik edilmelidir.” (K10)

Tablo 7

Sanal Tur Uygulamasında Deneyime Yönelik Bulgular

Ana Tema	Kodlar
Deneyim	<ul style="list-style-type: none"> • Dünya şehirlerini gezme (K1, K4, K5, K8, K9, K10, K16, K18, K22, K23) • Müze gezme (K3, K4, K10, K14, K15, K17, K18, K19, K20) • Türkiye şehirlerini gezme (K1, K3, K4, K5, K9, K11, K12, K13)

	<ul style="list-style-type: none"> • Üniversiteleri görme (K7) • Deneyimin olmaması (K6)
İstenilen	<ul style="list-style-type: none"> • Stadyumları gezme (K2)
Deneyim	<ul style="list-style-type: none"> • Tarihi mekanları gezme (K6)

Öğrencilere sanal tur uygulamasını deneyimleyip deneyimlemedikleri sorulmuştur. Öğrenci görüşleri incelendiğinde dünya şehirlerini gezdikleri, çeşitli müzeleri ve Türkiye'deki şehirleri gezdikleri ifade edilmiştir. Bununla beraber bazı öğrenciler tarafından stadyum gezme ve tarihi mekanları gezme gibi istenilen deneyimler söz konusudur. Konu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır

“Sanal tur ile alakalı herhangi bir deneyimim olmadı. Stadyumları gezme olanağı sağlandığı zaman benim için de göremediğim yerleri görme fırsatı sağlanmış olacaktır. Çünkü spora ilgim olduğu için göremediğim bazı stadyumları da görmüş olurdum.” (K2)

“Sanal tur deneyimim oldu. Bilgisayar üzerinden bir deneyimim oldu. Antalya müzesine gitme şansım olmadığı için sanal tur uygulamalarını kullanmıştım. Böylelikle daha kalıcı bir bilgi edindim.” (K14)

Tablo 8

Sanal Tur Uygulamasını Derste Kullanmayı İstedığı Yönteme Yönelik Bulgular

Ana Tema	Kodlar
Derste Kullanmayı İstedığı Yöntem	<ul style="list-style-type: none"> • Görselle desteklemek için kullanma (K1, K4, K8, K10, K11, K12, K13, K15, K17 K18, K21, K22, K23) • Dersi pekiştirme (K2, K4, K5, K6, K7, K9, K16, K19, K20) • Tarih ve coğrafya ağırlıklı konularda kullanma (K3) • Derse olan ilgiyi artırma (K17) • Öğrenmeye katkı sağlama (K23)

Sanal tur uygulamasının derslerde kullanılmasına ilişkin yöntemlere yönelik bulgular değerlendirilmiştir. Öğrenciler tarafından görselle destekleme, dersi pekiştirme ve derse yönelik ilgiyi artırmaya yönelik çeşitli ifadeler belirtilmiştir. Araştırma kapsamında bazı öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar aşağıda yer almaktadır:

“Sanal turların dersimde bana en çok faydası dokunacak uygulamalardan biri olacağı kesin. Öğrencilerime sadece sanal turu açıp izlemek olmayacak amacım. Çeşitli soru-cevap oyunlarıyla ilgiyi tamamen sanal tura çekecek ve beklenmedik sorularla ilgiyi canlı tutacağım. Sanal tur sırasında mekandaki öğrenilmesi gereken bütün unsurları da gezi esnasında eğlenceli bir dille öğrencilerime aktaracağım.” (K10)

“Öğrencilerin merak ettikleri ve istekli olduğu konular üzerine sanal tur yapabilirim. Ayrıca okulun konumunun konuya uygun olup olmaması ve maddi açıdan sorun teşkil edecek olması durumlarında hemen kullanılabilir bir uygulama olurdu. Öğrencinin derse olan ilgi ve tutumlarını arttırmada etkili olacaktır.” (K17)

“Sosyal bilgiler öğretmenini olarak sanal turlar derse fazlasıyla katkısı olacaktır ve bunu yaptığımız taktirde öğrencilerin öğrenmesini daha fazla kolaylaştırıp kalıcılığını artırmamız mümkün bundan dolayı mutlaka sanal turları ders vakitlerine sıkıştırmak gerekecektir. Bu yüzden ilerleyen dönemde meslek hayatımda kullanmak isterdim.” (K23)

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler eğitiminde sanal tur uygulamalarına yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada öğrencilere sanal tur uygulamasından ne anladıkları sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak internet aracılığı ile sanal ortamda gezme olarak ifade etmişlerdir. Bunun dışında çeşitli mekan ve yerleri sanal ortamda gezebilme imkanının sunulduğu üç boyutlu bir platform olarak da tanımlamışlardır. Aladağ, Akkaya ve Şensöz (2014) araştırmalarında ise öğretmenlere sanal müze kavramı sorulmuş ve öğretmenler tarafından internet ortamında gezilen müze şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir.

Sanal tur uygulamasının avantajları incelenmiştir. Değerlendirmeler kapsamında öğrenciler bakımından özellikle sanal turun dersi etkili ve çekici bir hale getirdiği belirtilmiştir. Sanal tur, istenilen yerleri gezerken derslerin pekiştirilmesine katkı sağlamak ve öğrencilere somut bir deneyim sunmaktadır. Ayrıca sanal turlarda çeşitli izin prosedürlerinin söz konusu olmaması ve ulaşım, müze ücreti gibi çeşitli maliyetlerin olmaması önemli bir avantaj olarak görülmektedir. Altınbay ve Gümüş (2020) araştırması kapsamında öğrencilere sanal tur uygulamaları kapsamında öğretim ortamının sunulmasının kalıcı öğrenmeyi sağladığı ifade edilmiştir. Araştırmada ayrıca sanal tur uygulaması ile beraber gezi ücretlerinin ve maliyetlerinin olmadığı ifade edilmiştir. Daşdemir (2019) araştırmasında sanal tur uygulamaları kapsamında öğrencilere sosyal bilgiler eğitiminin verilmesinin ders başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Öğrenciler tarafından sanal tur uygulamasının çeşitli dezavantajları değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler kapsamında öğrencilere gerçek bir yaşantı sunmaması ve özellikle tarihi yerlerin sanal tur ile gezilmesinin gerçeklik algısını ortadan kaldırdığı ifade edilmiştir. Müze gibi çeşitli detayların olduğu yerlerde mekanların sanal tur ile gezilmesi eserlerin gerçek değerinin görülmemesine sebebiyet verdiği saptanmıştır. Bununla beraber bazı öğrenciler tarafından teknoloji kullanımının öğrenciler üzerinde dikkat dağıtıcı bir etkiye neden olabileceği de ifade edilmiştir. Aladağ, Akkaya ve Şensöz (2014) çalışmalarında bazı öğretmenlerin sanal müze uygulamaları kullanırken sınıfın hakimiyetini kaybettiği ifade edilmiştir.

Sanal tur uygulamasına ilişkin öğrenme alanları değerlendirilmiştir. Varılan sonuçlara göre sosyal bilgiler dersine ilişkin olarak Kültür ve Miras, İnsanlar, Yerler ve Çevreler gibi öğrenme alanlarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin öğrenme alanlarını seçerken, Kültür ve Miras öğrenme alanında tarihi mekanları ziyaret etme isteğinin önemli bir etken olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında sanal turların kullanımının, yeryüzü şekillerinin dikkat çekici olmasından kaynaklandığı belirtilmektedir. Bu konuların sınıf ortamında aktarılmasında ise projeksiyon cihazları, akıllı tahtalar ve kişisel bilgisayarların tercih edildiği ifade edilmektedir.

Sanal tur uygulamasının öğrencilerin ders başarısı ve tutumlarına olan etkileri incelenmiştir. Bu değerlendirmelerde, sanal tur uygulamasına ilişkin genel olarak olumlu görüşlerin bulunduğu saptanmıştır. Bu değerlendirmelerde, genel olarak sanal tur uygulamasına dair olumlu görüşlerin olduğu saptanmıştır. Öğrenciler, sanal tur uygulamasının sosyal bilgiler dersini daha ilgi çekici hale getirdiğini ve somut deneyimler yoluyla kalıcı öğrenmeyi desteklediğini ifade etmiştir. Görsellik sağlayarak, sanal tur uygulaması öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve teknolojiyi kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Koca ve Daşdemir'in (2018) araştırmasında ise sanal tur uygulamalarının sosyal bilgiler öğrenimi üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçları, sanal tur uygulamalarını kullanan öğrencilerin,

geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilere göre ders başarılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, sanal tur uygulamasının öğrencilerin ders başarılarına olumlu bir katkı sağladığı görülmektedir.

Altınbay ve Gümüş'ün (2020) araştırmasında, sanal tur uygulamalarının sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilere kalıcı öğrenme sağladığı belirtilmiştir. Bu çalışmada, sanal tur uygulamasının en önemli avantajının kalıcı öğrenme olduğu vurgulanmıştır. Ancak, öğrenciler sınıfın kalabalık olmasının öğrenme düzeyini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Ayrıca, tarihi yerlerde yeterli deneyim elde edememek de öğrenciler tarafından bir olumsuzluk olarak değerlendirilmiştir. Sürme ve Atılğan (2020) ise sanal müze memnuniyeti üzerine yaptıkları çalışmada, sanal ortamın kullanılabilirliğinin memnuniyeti olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuşlardır. Araştırmada, sanal müzelere yönelik memnuniyetin artırılmasında sanal ortamın kullanılabilirliğinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sanal tur uygulamasıyla ilgili öğrencilere eğitim alıp almadıkları sorulduğunda, çoğunluğunun bu konuda herhangi bir eğitim almadığı ifade edilmiştir. Ancak, iki öğrenci, lisans dersleri kapsamında sanal tur uygulamalarıyla ilgili bazı bilgiler edindiklerini belirtmişlerdir. Genel olarak, öğrencilerin sanal tur uygulamalarıyla ilgili doğrudan eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Altınbay ve Gümüş'ün (2020) araştırmasında ise, sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına katılarak, sanal tur uygulamalarını daha etkin bir biçimde kullanabilecekleri vurgulanmıştır. Bu bulgu, araştırmamızda öğrencilerin doğrudan sanal tur uygulaması eğitimi almadığı yönündeki gözlemlerle çelişmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin bu tür eğitimlerden yararlanması, uygulamanın öğretmen adayları tarafından daha etkin bir şekilde kullanılmasını sağlayabilir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda sanal tur uygulamalarının eğitim süreçlerine dâhil edilmesiyle ilgili çeşitli öneriler ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin bir kısmı, bu tür uygulamaların programın ders içeriğine entegre edilmesinin faydalı olacağı görüşündedir. Ayrıca, sanal tur uygulamalarıyla ilgili öğrenci kulüpleri oluşturularak, öğrencilerin bu teknolojiyi daha fazla deneyimleme fırsatı bulabilecekleri ifade edilmiştir. Bazı öğrenciler ise, sanal turun müfredata dâhil edilerek bağımsız bir ders olarak okutulmasının gerektiğini savunmuşlardır. Bunun yanı sıra, gerekli altyapı ve donanım sağlandığında, sanal tur uygulamalarının drama dersi gibi yaratıcı bir yaklaşımla öğretilebileceği de vurgulanmıştır. Öğrencilere sanal tur uygulamasını deneyimleyip deneyimlemedikleri sorulduğunda, bazı öğrencilerin dünya şehirlerini, çeşitli müzeleri ve Türkiye'deki şehirleri gezdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin sanal tur deneyimi olmadığı, ancak stadyum gezmek veya tarihi mekanları ziyaret etme gibi isteklerinin bulunduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının meslek hayatlarında sanal tur uygulamalarını kullanma konusundaki görüşleri şu şekilde özetlenmiştir:

- Derslerin giriş kısmında öğrencilerin derse olan ilgisini artırmak için,
- Ders sonlarında konuyu pekiştirmek amacıyla,
- Dersi görsellerle destekleyerek daha çekici hale getirmek için,
- Somut deneyimlerle bilgiyi kalıcı hale getirmek için kullanabilecekleri belirtilmiştir.

Bu bulgulardan hareketle Peker (2020), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında, sanal turların kullanımına dair örnek olarak sanal müzeleri ele almış ve öğretmen adaylarının bu tür uygulamalara büyük ilgi gösterdiklerini, ayrıca bu uygulamaların öğrenciler

üzerinde kalıcı etkiler bıraktığını belirtmiştir. Benzer şekilde, Turgut (2015) Sosyal Bilgiler dersinde yapılan sanal gezilerin öğrencilerin eğlenmesini sağladığını ve ders kazanımlarının daha etkili bir şekilde aktarılmasında önemli bir rol oynadığını vurgulamıştır. Ayrıca, öğretmen adayları sanal tur uygulamalarını sınıf ortamında projeksiyon, akıllı tahta gibi teknolojik araçlar aracılığıyla kullanabileceklerini ifade etmişlerdir.

Öneriler

- Sanal tur uygulamalarına yönelik olarak öğretmen adaylarını ve öğretmenlere eğitimler verilerek bu alandaki bilgi ve becerileri güçlendirilebilir.
- Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda öğrenciler ile görüşmeler yapılarak öğrencilerin sanal tur uygulamalarına yönelik düşünceleri tespit edilebilir ve bu doğrultuda iyileştirmeler yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik sanal tur uygulamalarını geliştirmek için kulüp çalışmaları ve TÜBİTAK projeleri gibi etkinliklere yer verilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her bir araştırmacının çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

KAYNAKÇA

- Akengin, H., ve Ersoy, F. (2005). Sosyal bilgiler eğitiminde mekansal öğrenme ortamlarının tarihçesi. İçinde R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitiminde mekansal öğrenme ortamları* (s. 17-42). Pegem Akademi.
- Aladağ, E., Akkaya, D., ve Şensöz, G. (2014). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 199-217.
- Alkayış, A. (2021). Eğitim felsefesi perspektifinden dijitalleşme ve Eğitim 4.0. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 11(21), 221-237.
- Altınbay, R. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde sanal tur kullanımının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Altınbay, R., ve Gümüş, N. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sanal tur uygulamalarıyla ilgili görüşleri. *Journal of Innovative Research in Teacher Education*, 1(1), 60-71.
- Ataş, H., ve Gündüz, S. (2019). Yükseköğretimde dijital dönüşüm. İçinde İ. E. Çelik (Ed.), *Dijital dönüşüm: Ekonomik ve toplumsal boyutuyla* (s. XX-XX). Gazi Kitabevi.
- Atıcı, B. (2004). *Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. [Doktora tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.

- Avcı, C., ve Öner, G. (2015). Tarihi mekânlar ile sosyal bilgiler öğretimi: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı I), 108-133.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Beceren, Ö. (1997). *İnternete genel bir bakış ve internette web sayfası açan Türk firmalarının web sayfası açma ve interneti kullanma maksatlarının tespitine yönelik bir pilot araştırma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: Retrospect and prospect. *Comparative Education*, 36(3), 357-371.
- Cairncross, A. M. (2014). A glimpse of the Y-generation in higher education: Some implications on teaching and learning environments. *South African Journal of Higher Education*, 28(2). <https://doi.org/10.20853/28-2-341>
- Çetinkaya, H. H., ve Akçay, M. (2013). Eğitim ortamlarında arttırılmış gerçeklik uygulamaları. *Akademik Bilişim 2013 – XV. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 1031-1035). Akdeniz Üniversitesi.
- Çınar, C., Utkugün, C., ve Gazel, A. A. (2021). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*(16), 150-170. <https://doi.org/10.20860/ijoses.1017419>
- Çiğdem, H., ve Öztürk, M. (2016). Critical components of online education learning readiness and their relationships with learner achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17, 98-108.
- Daşdemir, İ. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamalarının etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, S., ve Eren, E. (2020). Değerlendirme aracı olarak oyunlaştırma platformlarının kullanımının öğrencilerin derse katılım ve motivasyonlarına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(1), 47-65.
- Derman, E. (2012). *360 derece panoramik sanal tur uygulaması (Dumlupınar Üniversitesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Durgud, D., Bal, Y., ve Aydın, H. (2023). Sanal gerçeklik (VR) yaklaşımıyla geliştirilen dijital oyun uygulamasının doğruluk analizi. *Bilgisayar Bilimleri ve Teknolojileri Dergisi*, 3(2), 56-64. <https://doi.org/10.54047/bibtred.1186103>
- Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). 21. yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Fisher, D. M., ve Waller, L. R. (2013). The 21st century principal: A study of technology leadership and technology integration in Texas K-12 schools. *The Global eLearning Journal*, 2(4), 1-44.
- Genç, Z. (2019). *Fırsat eşitliği bağlamında eğitimde teknoloji: Fatih Projesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Greenhow, C., Robelia, B., ve Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259.
- Güllüpınar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A., ve Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından Fatih Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(30), 195-216.
- Hanley, S. (2005). On constructivism. *Maryland Collaborative for Teacher Preparation*. IGI Global.
- Kaya, M. F. (2019). İlkokul öğretim programlarının teknoloji entegrasyonu bakımından incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1063-1091.
- Ko, C. C., ve Cheng, C. D. (2009). Interactive web-based virtual reality with Java 3D. The United States of America: Information Science Reference.
- Koca, N., ve Daşdemir, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde sanal tur uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1007-1016.
- McLellan, H. (1996). Virtual realities. İçinde D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (s. 457-487). Kluwer-Nijhoff Publishing.
- MEB. (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>
- Merriam, S. B., ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. baskı). Jossey-Bass.
- Ömrüuzun, I. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarını etkileyen faktörler: Bir yol analizi çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed., M. Bütün ve S. B. Demir). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Peker, N. (2020). Sosyal bilgiler dersinde sanal müze kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sanal müze kullanımına yönelik tutumları: Aksaray Müzesi örneği. *V. Uluslararası Aksaray Sempozyumu Bildiri Kitabı*, 3-4 Kasım 2020, (s. 20-31). Aksaray Üniversitesi.
- Roussou, M. (2004). Learning by doing and learning through play: An exploration of interactivity in virtual environments for children. *Computers in Entertainment (CIE)*, 2(1), 1-23.
- Schwienhorst, K. (2002). Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming*, 33(2), 196-209.
- Sever, R. (2015). Sosyal bilgilerde mekansal öğrenme ortamları ile ilgili temel kavramlar. İçinde R. Sever ve E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal bilgiler eğitiminde mekansal öğrenme ortamları* (s. 1-15). Pegem Akademi.
- Strauss, A., ve Corbin, J. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.

- Sürme, M., ve Atılğan, E. (2020). Sanal müzede sanal tur yapan bireylerin memnuniyet düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 1794-1805.
- Turgut, G. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müzelerden yararlanma*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Türk Dil Kurumu. (2022). Türk Dil Kurumu web sitesi. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Uçak, S., ve Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında 21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Üztemur, S., Dinç, E., ve Acun, İ. (2018). Müzeler ve tarihi mekânlarda uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin sosyal bilgilere özgü becerilerinin geliştirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(46), 294-324.
- Yazıcı, S., Ocak, İ., ve Bozkurt, M. (2021). Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim çalışmalarının incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 474-487.
- Yeşiltaş, E., ve Turan, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine yönelik geliştirilen bilgisayar yazılımının akademik başarı ve tutuma etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(5), 1-23.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.



**Journal of Innovative Research
in Social Studies** | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi
Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2024

**2024 Programına G6re Hazırlanan İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders
Kitabının evre Eğitimi Bakımından İncelenmesi**

Examination of the Primary School 1st Grade Life Sciences Textbook Prepared
According to the 2024 Program in Terms of Environmental Education



Yazar Bilgisi / Author Information

Salih CEYLAN

Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi Burdur/Türkiye
Prof. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Burdur/Türkiye

sceylan@mehmetakif.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7196-7807>

Ramazan PEKER*

Sorumlu Yazar, Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, Kocaeli/ Türkiye
Corresponding Author Dr., Ministry of National Education, Kocaeli/Türkiye

rzpeker@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6553-305X>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 02.11.2024

Kabul Tarihi / Accepted : 03.12.2024

Yayın Tarihi / Published : 31.12.2024

Atıf / Cite

Ceylan, S., ve Peker, R. (2024). 2024 programına göre hazırlanan ilkokul 1. sınıf hayat bilgisi ders kitabının evre eğitimi bakımından incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 140-172.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1577998>

2024 Programına Göre Hazırlanan İlkokul 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabının Çevre Eğitimi Bakımından İncelenmesi

Examination of the Primary School 1st Grade Life Sciences Textbook Prepared According to the 2024 Program in Terms of Environmental Education

Özet

Bu araştırmanın amacı 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' kapsamında 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ve 2024 Hayat bilgisi ders programına göre hazırlanmış 1. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Kitabının çevre eğitimi açısından analiz edilmesidir. Bu amaca bağlı olarak, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yönteminin kullanıldığı araştırmada veriler doküman analiziyle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi uygulanmış ve elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında açıklanarak sunulmuştur. Araştırma sonucunda programda yer alan öğrenme çıktılarının yaklaşık üçte birinin çevre eğitimi ile ilişkili olduğu; çevre ile ilgili öğrenme çıktılarına beş öğrenme alanında yer verildiği; çevre ile ilgili en çok 'Bilgi Kutusu', 'Uzun/Kısa Cevaplı Sorular', 'Görsel Okuma' ve 'Boşluk Doldurma' etkinliklerine; en az 'Gezi', 'Poster Oluşturma', 'Broşür Oluşturma' ve 'Soru Oluşturma' etkinliklerine yer verildiği; Çevre eğitimiyle ilgili etkinlik ve içeriğe en çok 'Doğa ve Çevre' öğrenme alanında ve 'Atma, Yazık Olur!' alt konusunda yer verildiği ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda Hayat Bilgisi 1. sınıf ders kitabıyla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çevre Eğitimi, Hayat Bilgisi Dersi, Ders Kitabı

Abstract

The purpose of this research is to analyze the Primary School 1st Grade Life Science Course Book, which has been put into practice since the 2024-2025 academic year within the scope of the 'Turkey Century Education Model' and prepared according to the 2024 Life Science course curriculum, in terms of environmental education. Depending on this purpose, the data was collected by document analysis in the research where the case study method, one of the qualitative research methods, was used. Descriptive analysis method was applied to analyze the data and the findings were explained and presented under separate headings. As a result of the research, approximately one-third of the learning outcomes in the program are related to environmental education; environment-related learning outcomes are included in five learning areas; 'Information Box', 'Long/Short Answer Questions', 'Visual Reading' and 'Fill in the Blank' activities mostly related to the environment; at least 'Tourism', 'Poster Creation', 'Brochure Creation' and 'Question Creation' activities were included; The most activities and content related to environmental education are in the 'Nature and Environment' learning area and 'Don't Throw It Away!' It was revealed that it was included in the sub-topic. In line with the findings, suggestions were made about the Life Science 1st grade textbook.

Keywords: Environmental Education, Life Sciences Course, Textbook

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Textbooks are one of the most important tools in supporting the vision of the programs and the curriculum being implemented (Okeeffe, 2013), and are the main source for the content of the curriculum and the pedagogical methods used at grade levels (Haggarty and Pepin, 2002). Textbooks, which provide the connection between the intended and implemented curriculum during the implementation process (Okeeffe, 2013), also enable the content to be systematically sequenced and teachers to plan the teaching process (Moore, Moore, Cunningham and Cunningham, 2006). As the main carrier of the curriculum, textbooks are also very effective in achieving the goals of the program (Hadar, 2017). Primary School Life Sciences textbooks, with their learning and sub-learning areas, learning-teacher experiences and learning evidence, are one of the basic education/training components in the process of providing students with learning outcomes, skills and values related to environmental education.

In this research, it is aimed to examine the inclusion of environmental education in the 1st grade Life Sciences textbook prepared according to the 2024 Life Sciences program and the learning areas, content and activities in the book in terms of environmental education. The problem of the research is 'What is environmental education like in the Life Science 1st Grade Textbook prepared according to the 2024 Life Science Programme?' It constitutes the question. Depending on this problem;

1. What is the distribution of learning outcomes for environmental education in the Life Science 1st Grade Textbook according to learning area and sub-topics?
 2. What are the learning/teaching activities and contents for environmental education in the Life Science 1st Grade Textbook?
 3. What is the distribution of learning/teaching activities and contents for environmental education in the 1st grade life sciences textbook according to learning area and sub-topics?
- Answers to these questions were sought.

Method

In this research, which aims to examine the inclusion of environmental education in the Life Science 1st Grade Textbook and the learning areas, content and activities in the book in terms of environmental education, the case study method, one of the qualitative research methods, was used. Data were collected through document analysis.

Findings

Within the scope of the first sub-problem of the study, 6 of the 16 specific objectives in the program are directly related to environmental education; It was concluded that 39.13% of the learning outcomes in the Life Science 1st Grade program were related to environmental education. When the distribution of learning outcomes according to learning field and sub-topics is examined; Except for the 'Science, Technology and Art' learning area, learning/teaching activities and contents related to environmental education are included -directly or indirectly- in five other learning areas; It was determined that 39.13% of the sub-topics in the six learning areas included learning/teaching activities and contents related to environmental education. It has been revealed that learning/teaching activities and contents directly related to environmental

education are included in 4 sub-learning areas in line with the four learning outcomes in the 'Nature and Environment' learning field in the textbook.

Within the scope of the second sub-problem of the study, when the learning and teaching contents for environmental education in the Life Sciences 1st Grade Coursebook, prepared according to the 2024 Life Sciences curriculum, were examined, it was found that more information boxes, long-short answer questions and visual reading contents were included, including twenty-five different types.

Within the scope of the third sub-problem of the study, when the distribution of learning/teaching activities and contents for environmental education in the Life Science 1st Grade Coursebook, prepared according to the 2024 Life Sciences syllabus, is examined according to the learning area and sub-topics; The content related to environmental education is mostly in the 'Nature and Environment' learning area, and the sub-topics are mostly 'Don't Throw It Away!' It was concluded that the sub-topic was included. The content of the 'Nature and Environment' learning area in the 2024 Life Sciences program; weather events and seasons, finding direction by taking advantage of nature, precautions to be taken against disasters and using resources economically. In this regard, it is aimed to guide students on issues such as getting to know nature and the environment they live in more closely, raising awareness against disasters, developing navigation skills, and using resources economically (MEB, 2024a). 'Don't Throw It Away, It's a Shame!' In the sub-topic, students should be able to classify recyclable waste; Learning-teaching contents were created for students to identify recyclable wastes such as paper, plastic, glass, batteries and metal, and activities were presented to increase sustainable environmental awareness.

Conclusion and Discussion

When the results obtained in the research are evaluated in general; 39% of the learning outcomes in the program are related to environmental education; Content related to learning outcomes for environmental education is included in the majority of the learning areas in the book; It has been found that importance is given to content and activity diversity in terms of learning and teaching content, but less space is given to activities in which students can take an active role. Activities enable students to learn by exploring and to be willing and active in this process. Well-prepared activities not only enable students to research information, understand events and facts, organize and structure their thoughts, but also enable students to learn actively and independently by experimenting/exploring, to motivate and direct themselves, and to increase their creativity (Güneş, 2017). Thus; Qualified activities in textbooks and content that will motivate students will increase the quality of teaching and enable the course to be taught effectively (Ütkür, 2018). As students' behavior and knowledge levels towards the environment increase positively, environmentally sensitive citizens will be raised and increasing environmental problems can be taken under control (Ertürk, 2017).

GİRİŞ

Doğal çevre üzerinde, yeryüzünü değiştirmesi, yakması, yıkması, bozması gibi etkiler nedeniyle en etkili faktör 'insan'dır (Doğanay, 1991). İnsanların çeşitli faaliyetleri sonucunda doğa üzerindeki etkileri birikimli olarak ortaya çıkan çevre sorunları, son iki yüz yılda sanayileşmenin ve kentleşmenin de etkisiyle oldukça yoğun olarak görülmektedir (Miser, 2010; Kocataş, 2014). Teknolojik gelişme ve kalkınma atımları ile aşırı kentleşme ve endüstrileşme hızlı nüfus artışını da beraberinde getirmiş, doğal kaynakların düzensiz ve aşırı kullanımından sağlık sorunlarına kadar 'çevre sorunu' olgusu global anlamda gündemi meşgul etmektedir (Barreto, 2004; Landrigan ve Goldman, 2011; Bozkurt, 2012; Kocataş, 2014; Nadal, Rovira, Díaz-Ferrero, Schuhmacher ve Domingo, 2016). Biçimleri ve etkileri farklı olsa da her çevresel bozulma bir bütün olarak birbiriyle ilişkilidir ve temel sonucu zarar olarak görülmektedir (Ertürk, 2012). Günümüzde, çevre sorunlarıyla başa çıkmanın karmaşık bir hale gelmesi insanların doğa ile uyum içerisinde yaşama zorunluluğunu yeterince kavrayamamasından, çevreye ve çevre sorunlarına karşı ilgisizliklerinden, duyarsızlıklarından, çıkarları uğruna doğaya bencilce zararlı davranışlarda bulunmalarından ve yeterli düzeyde çevre bilgisine sahip olmamalarından kaynaklanmaktadır (Ünal, Mançuhan ve Sayar, 2001; Miser, 2010; Alagöz ve Akman, 2016). Bu sebeple, bireylerin çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarını artırabilmek için onlardaki çevre-insan ilişkilerine ilişkin uygun bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi gerekmektedir (Miser, 2010).

Çevre-insan etkileşiminde bireylerin ileriki yaşlarında temel oluşturacak çevre bilinci ve çevreye yönelik tutumlar ilk olarak ailede verilmekte (Türküm, 1998; Ewert, Place ve Sibthorp, 2005; Atasoy, 2019) ve çocuğun öğrenimi süresince gelişmeye devam etmektedir (Atasoy, 2019). Öyle ki, çevreye yönelik bilgi, duyarlılık ve kaygılar daha çok 8-11 yaş aralığında ortaya çıkmakta ve gelişmektedir (Kahn, 1999; Demirkaya, 2006, Engdahl ve Rabušicová, 2011). İnsanların çok küçük yaştan itibaren çevre bilinci kazandırılarak sorumluluk sahibi bireyler olabilmeleri, etkili ve verimli bir eğitimle, özellikle de çevre eğitimi ile sağlanabilmektedir (Alım, 2006). İyi yapılandırılmış bir çevre eğitimi, geleceğin vatandaşlarına çevresel sorumluluklar, çevre etiği ve ekolojik farkındalık gibi bileşenlerin kazandırılması için oldukça önemli bir yere sahiptir (Fien ve Tilbury, 2002). Doğayı algılama, canlıları değerlendirme ve insan-hayvan ilişkileri açısından yanlış öğrenmelerle karşılaşan çocuklar ekolojik duyarlılık ve çevre bilinci bakımından olumsuz yönde etkilenmektedir. Bu durum çocuğun gelecekteki yaşantısında çevreye karşı olumsuz tutum ve davranışlara yol açabilmektedir (Alagöz ve Akman, 2016; Atasoy, 2019).

Çevre eğitimi, bireylere kendisi ve doğal çevresi ile ilgili olarak çok boyutlu yaşam becerisini kazandırmayı hedeflemektedir (Peker, 2020). Bu bağlamda çevre eğitimi, çevre dostu eylemlerde bulunmak için tutumlar, değerler, bilgiler, eğilimler ve becerilerin geliştirilmesiyle insanın yaşamı süresince insan-doğa etkileşimiyle çevre ve kaynak sürdürülebilirliğini artırmayı teşvik etmekte, çevre konusunda okur-yazar bir vatandaş ortaya koymayı amaçlamaktadır (UNESCO, 1978). Türkiye'de çevre eğitimiyle ilgili olarak, çevre içerikli konulara daha çok ilköğretim düzeyindeki Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi ders programları içerisinde bütünleşik olarak yer verilmiştir (Akınoğlu ve Sarı, 2009; Karatekin, 2011; Aktaş, 2019; Aslan ve Bulut, 2021; Bayrak, 2023). Hayat Bilgisi dersi ilköğretimin ilk üç sınıfında mihver ders olarak okutulmaktadır. Bu dersle çocuğun kendini tanıması, çevresindeki eşyaları tanıması ve bunları nasıl kullanacağını bilmesi, daha iyi yaşama yollarını keşfetmesi içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevrenin farkına varması ile çevreyi ve çevrede meydana gelen olayları anlaması (Şahin, 2009), dolayısıyla

da çocuğun toplumsal bir kimlik kazanmasının yanında bir üst öğrenime hazırlanması amaçlanmaktadır (Aykaç, 2011).

2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ne göre düzenlenen Hayat Bilgisi Ders programı, aktif öğrenmenin desteklendiği, öğrenci merkezli, Türkçe'nin bütünleştirici ve birleştirici rolüyle bireyin zihinsel sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki açıdan genişletilmiş ve derinleştirilmiş öğretme ve öğrenme sürecini temel alarak bütüncül bir eğitim beklentisi ortaya koyarken beceri temelli bir program olma özelliği göstermektedir. Program, disiplinler arası anlayışla hazırlanarak 'Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri'ne, 'Okuryazarlık Becerileri'ne ve 'Değerler'e bütünlük ve etkin bir şekilde yer verilmiştir (MEB,2024a). Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri 'Benlik becerileri' (I) kendini tanıma (öz farkındalık becerisi), (II) kendini düzenleme (öz düzenleme becerisi) ve (III) kendine uyarılma (öz yansıtma becerisi), 'Sosyal yaşam becerileri' (I) iletişim, (II) iş birliği ve (III) sosyal farkındalık; 'Ortak/Birleşik Beceriler' (I) uyum, (II) esneklik ve (III) sorumlu karar verme olarak tanımlanmıştır. Okuryazarlık Becerileri işlevsellik düzeyi, farkındalık düzeyi ve eylemsellik düzeyi olmak üzere üç düzeyde verilmiştir. Her düzeyin Bilgi Okuryazarlığı, Dijital Okuryazarlık, Finansal Okuryazarlık, Görsel Okuryazarlık, Kültür Okuryazarlığı, Vatandaşlık Okuryazarlığı, Veri Okuryazarlığı, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı ve Sanat Okuryazarlığı olmak üzere 9 boyutu bulunmaktadır (MEB.b,2024).

Hayat Bilgisi Ders programında 'Değerler', 'Erdem-Değer-Eylem Çerçevesi' kapsamında 'Saygı', 'Sorumluluk' ve 'Adalet' çatı değerleri olarak belirlenmiştir. Bu çerçeve, eylemlerden değerlere, değerlerden erdemli insana, erdemli insandan nihai hedef olan 'Huzurlu Aile ve Toplum' ile 'Yaşanabilir Çevrede Huzurlu İnsan'a ulaşmayı hedeflemektedir (MEB.a,2024). Değerler incelendiğinde '*Yaşanabilir Çevre*' alanında 'temizlik', 'duyarlılık', 'estetik' ve 'merhamet' değerlerinin fiziksel çevre bağlamında; '*Huzurlu İnsan*' alanında 'tasarruf', 'sabır', 'mahremiyet', 'mütevazılık', 'sağlıklı yaşam' ve 'çalışkanlık' değerlerinin insan bağlamında; 'Huzurlu Aile ve Toplum' alanında da 'sevgi', 'dostluk', 'özgürlük', 'dürüstlük', 'vatanseverlik', 'yardımseverlik' ve 'aile bütünlüğü' değerlerinin aile ve sosyal çevre bağlamında çatı değerler etrafında çerçevelenen bir değer çerçevesi oluşturulmuştur (MEB, 2024b).

Programların ve uygulanmakta olan müfredatın vizyonunun desteklenmesi açısından ders kitapları en önemli araçlardan biri olup (Okeeffe, 2013), müfredatın içeriği ile sınıf düzeylerinde kullanılan pedagojik yöntemler için ana kaynak olma özelliği göstermektedir (Haggarty ve Pepin, 2002). Uygulama sürecinde amaçlanan ve uygulanan müfredat arasındaki bağlantıyı sağlayan ders kitapları (Okeeffe, 2013) içeriğin sistematik olarak sıralanmasını ve öğretmenlerin öğretim sürecini planlamasını da sağlamaktadır (Moore, Moore, Cunningham ve Cunningham, 2006). Ders kitapları, müfredatın ana taşıyıcısı olarak programın hedeflerine ulaşması açısından da oldukça etkilidir (Hadar, 2017). Bu bağlamda hayat bilgisi ders kitapları, içeriğinde yer alan öğrenme ve alt öğrenme alanlarıyla, öğretme yaşantıları ve öğrenme kanıtlarıyla çevre eğitimi ile ilgili öğrenme çıktılarının, becerilerin ve değerlerin öğrencilere kazandırılması sürecinde temel eğitim/öğretim bileşenlerinden biri olma özelliği göstermektedir. Dolayısıyla, Hayat Bilgisi ders kitaplarının içeriğinin geliştirilmesi bakımından içerik incelemelerinin gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde; Hayat Bilgisi ders programlarında çevre eğitiminin yerinin incelendiği araştırmalar (Tanrıverdi, 2010; Akınoğlu ve Sarı, 2013; Demir ve Yalçın, 2014; Gülersoy, Dülger, Dursun, Ay ve Duyal, 2020; Şahin, 2021; Dündar ve Kızık, 2022; Öz-Aydın, Ekersoy ve Özkan, 2022; Şara Hürsoy ve Bıyık, 2022) yer almaktadır. Ders kitaplarının içeriğinin çevre eğitimi bakımından

incelendiği araştırmalar ise (Önal, Kaya ve Çalışkan, 2019; Yıldız ve Taş, 2015; Yirik, 2020) oldukça sınırlıdır. Bu çalışmada ise 2024 Hayat Bilgisi programına göre düzenlenmiş 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında çevre eğitime yer verilme durumları ile kitaptaki öğrenme alanlarının, içerik ve etkinliklerinin çevre eğitimi bakımından incelenmesi amaçlanmıştır.

Problem

Araştırmanın problemi '2024 Hayat Bilgisi Programına göre düzenlenmiş Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında çevre eğitimi konularına nasıl yer verilmiştir?' sorusu oluşturmaktadır. Bu probleme bağlı olarak;

1. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında çevre eğitime yönelik öğrenme çıktılarının öğrenme alanları ve alt konulara göre dağılımı nasıldır?
2. Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında çevre eğitime yönelik öğrenme/öğretme etkinlik ve içerikleri nasıldır?
3. Hayat bilgisi 1. sınıf ders kitabında çevre eğitime yönelik öğrenme/öğretme etkinlik ve içeriklerinin öğrenme alanı ve alt konulara göre dağılımı nasıldır?

sorularına yanıt aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında çevre eğitime yer verilme durumları ile kitaptaki öğrenme alanlarının, içerik ve etkinliklerinin çevre eğitimi bakımından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veriler doküman analizi tekniğiyle toplanmıştır.

Veri Kaynağı ve Verilerin Analizi

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 17/07/2024 tarih ve 110460159 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ve 2024 yılında basılan Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı'nın 1. ve 2. kitaplarının incelendiği bu çalışmada, elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırmalarda elde edilen bulguların betimlenmesini sağlayan ve elde edilen bulguların betimlenerek yorumlanması için kullanılan betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmanın alt problemleri göz önünde bulundurularak öğrenme alanı ve alt öğrenme alanları tema olarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler ilgili temalar altında işlenerek doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Veriler temalarda yüzde (%) ve frekans (*f*) ile sunulmuş ve bulgular yorumlanmıştır. Ders kitabında yer alan içeriklerin çevre eğitimiyle ilgili olma durumları bireylerin sahip olduğu kültürler ve biyofiziksel çevreler arasındaki karşılıklı ilişkileri algılaması ve farkında olması için gerekli beceri ve tutumların geliştirilmesinde kavramlara açıklık getirme ve değerleri kabul etme sürecine sağlayacağı katkılar göz önünde bulundurulmuş; onların çevre kalitesini ilgilendiren meseleler hakkında bir davranış biçimini formüle etmesini, karar vermesini ve uygulamaya koymasını (Demirkaya, Mutlu ve Uşak, 2003) sağlaması bağlamında değerlendirilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 'Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli' kapsamında 2024-2025 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya konan ve kademeli olarak diğer sınıflarda da uygulanacak olan 2024 Hayat bilgisi ders programına göre hazırlanmış ilkököl 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabıyla sınırlıdır.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırmada, hâlihazırda okutulan 1. Sınıf Hayat Bilgisi ders kitabı üzerinde doküman incelemesi yapıldığından, etik kurul iznine gerek duyulmamıştır. Ancak araştırmanın her aşamasında etik ilkelere uyulmuştur.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2024 Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabının çevre eğitimi bağlamında analizi ile çevre eğitimiyle ilgili öğrenme çıktılarına yönelik içeriklerin öğrenme alanlarına göre dağılımının nasıl olduğu, çevre eğitimine yönelik hangi içerik ve etkinliklere yer verildiğine ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1'de 2024 Hayat Bilgisi Programına göre hazırlanmış Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında öğrenme alanları alt konu başlıklarıyla verilmiştir. Öğrenme alanlarının tanıtım sayfasında öğrenme alanına ait alt konu başlıkları, hedeflerine yönelik bilgiler ve öğrenilecek kavramlar verilmiştir. Öğrenme alanlarında her alt konu başlığı 'Düşünme Zamanı', Keşif Zamanı, Öğrenme Zamanı, Pekiştirme Zamanı ve Değerlendirme Zamanı' olmak üzere 5 bölümden oluşmaktadır; 'Düşünme Zamanı' öğrencilerin bildikleriyle öğrenecekleri arasında bağlantı kurmalarını; 'Keşif Zamanı' bölümünde Öğrencilerin öğrenecekleriyle günlük yaşantıları arasında ilişkileri anlamaları; 'Öğrenme Zamanı' bölümünde konu ile ilgili yeni bilgiler öğrenmeleri; 'Pekiştirme Zamanı' bölümünde öğrendiklerini desteklemek için etkinlikler yapmaları; 'Değerlendirme Zamanı' bölümünde ise öğrendiklerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Tablo 1

Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında Çevre Eğitime Yönelik Öğrenme Çıktılarının Öğrenme Alanı ve Alt Konulara Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Alt Konular	Öğrenme Çıktıları
'Ben ve Okulum'	'Kurallar Her Yerde'	HB.1.1.3. Sınıf ve okul ortamında kurallara uygun davranabilme a) Sınıf ve okul ortamındaki kuralları fark eder. b) Sınıf ve okul ortamında kurallara uygun davranışlar sergiler.
Sağlığım ve Güvenliğim	'Sağlıklı Hayat Ne Güzel'	HB.1.2.1. Sağlıklı büyüme ve gelişme için yapması gerekenleri belirleyebilme
	'Eyvah, Acil Durum!'	HB.1.2.4. Acil durumlarda yapılması gerekenleri belirleyebilme
Ailem ve Toplum	'Biz İyi Bir Takımız'	HB.1.3.3. Aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını çözümlenebilme a) Aile içindeki görev ve sorumlulukları belirler. b) Aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını ilişkilendirir.
	'Yaşadığım Yer ve Güzel Ülkem'	HB.1.4.1. Yaşadığı yerin ve ülkemizin genel özelliklerini açıklayabilme
Doğa ve Çevre	'Doğayla Baş Başa'	HB.1.5.1. Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıkları gözlemleyebilme a) Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıklara ilişkin veri toplar. b) Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıklara ilişkin topladığı verileri sınıflandırır.
	'Gökyüzünde Neler Var?'	HB.1.5.2. Modeller üzerinden gök cisimlerini karşılaştırabilme a) Modeller üzerinden gök cisimlerinin (Güneş, Dünya ve Ay) özelliklerini belirler. b) Modeller üzerinden gök cisimlerinin (Güneş, Dünya ve Ay) benzerlik ve farklılıklarını listeler
	'Afetleri Tanıyalım'	HB.1.5.3. Afet türlerini tanıyabilme'
	'Atma, Yazık Olur!'	HB.1.5.4. Geri dönüştürülebilir atıkları sınıflandırabilme a) Geri dönüştürülebilir atıkları belirler. b) Geri dönüştürülebilir atıkları ayırıştırır. c) Geri dönüştürülebilir atıkları adlandırır

2024 Hayat Bilgisi Programında **23 öğrenme çıktısı 18 alt öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu 23 öğrenme çıktısına ve alt öğrenme çıktılarında** 'Ben ve Okulum, Sağlığım ve Güvenliğim, Ailem ve Toplum, Yaşadığım Yer ve Ülkem, Doğa ve Çevre, Bilim, Teknoloji ve Sanat' olmak üzere altı öğrenme alanlarında çeşitli konu ve etkinliklerle yer verilmiştir. Çevre ile ilgili **9 öğrenme çıktısı ve 11 alt öğrenme çıktısına** 'Ben ve Okulum', 'Sağlığım ve Güvenliğim', 'Ailem ve Toplum', 'Yaşadığım Yer ve Ülkem' ve 'Doğa ve Çevre' öğrenme alanlarındaki **9 alt öğrenme alanında** - doğrudan ve ya dolaylı olarak- sınıfta ve doğada çevre temizliğinin önemi, insan sağlığı, acil durumlar, sorumluluklar, tarihi yerler ve doğal güzellikler, bitkiler ile hayvanlar ve korunması, Dünya Ay ve Güneş, afet türleri ve geri dönüşüm ile ilgili öğrenme çıktılarında ve bu öğrenme çıktıları doğrultusunda içeriklere yer verilmiştir. Çevre eğitimiyle ilgili öğrenme çıktılarının 2024 Hayat Bilgisi Programındaki öğrenme çıktılarında oranına bakıldığında, öğrenme çıktılarının %39,1'i çevre eğitimiyle ilişkilidir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2024 Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabının çevre eğitimiyle ilgili öğrenme çıktılarına yönelik hangi içerik ve etkinliklere yer verildiğine ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2'de Hayat bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında çevre eğitimine yönelik öğrenme/öğretme etkinlik ve içeriklerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 2

Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında Çevre Eğitimine Yönelik Öğrenme/Öğretme Etkinlik ve İçeriklerinin Dağılımı

İçerik	f	%
1. Bilgi Kutusu	38	21,83
2. Uzun/Kısa Cevaplı Soru	27	15,51
3. Görsel Okuma	18	10,34
4. Boşluk Doldurma	14	8,04
5. Kutu İşaretleme	11	6,32
6. Eşleştirme	10	5,74
7. Konuşma Balonu	8	4,59
8. Kavram Ağı	5	2,87
9. Sunum Yapma	5	2,87
10. Doğru Yanlış İşaretleme	5	2,87
11. Kesme/Yapıştırma	4	2,29
12. Bilgilendirici Metin	3	1,73
13. Kavram Haritası	3	1,73
14. Grup Çalışması	3	1,73
15. Boyama	3	1,73
16. Özdeğerlendirme	3	1,73
17. Seçmeli Soru	3	1,73
18. Resim Çizme	2	1,15
19. Bulmaca	2	1,15
20. Tasarım Oluşturma	2	1,15
21. Şiir	1	0,58
22. Gezi	1	0,58
23. Poster Oluşturma	1	0,58
24. Broşür Oluşturma	1	0,58
25. Soru Oluşturma	1	0,58
Toplam	174	100

Tablo 2 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında çevre ile ilgili 25 farklı türde olmak üzere 174 öğrenme/öğretme içeriği bulunmaktadır. İçerikler türlerine göre incelendiğinde; daha çok 'Bilgi Kutusu' ($f=38$), 'Uzun/Kısa Cevaplı Sorular' ($f=27$), 'Görsel Okuma' ($f=18$), 'Boşluk Doldurma' ($f=14$), 'Kutu İşaretleme' ($f=11$) ve 'Eşleştirme' ($f=10$) içeriğine yer verildiği görülmektedir. İçeriklerde en az 'Şiir' ($f=1$), 'Gezi' ($f=1$), 'Poster Oluşturma' ($f=1$), 'Broşür Oluşturma' ($f=1$) ve 'Soru Oluşturma' ($f=1$) içeriğine yer verildiği görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde 2024 Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders kitabında çevre eğitimine yönelik öğrenme/öğretme etkinlik ve içeriklerinin öğrenme alanı ve alt konulara göre dağılımına ilişkin bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3'te Hayat bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında çevre eğitimine yönelik öğrenme/öğretme etkinlik ve içeriklerinin öğrenme alanı ve alt konulara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3

Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında Çevre Eğitimine Yönelik İçeriklerin Öğrenme Alanı, Alt Konulara Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Etkinlik ve İçerik		Etkinlik ve İçerik	
	Sayısı (f)	%	Alt Konular	Sayısı (f) %
'Ben ve Okulum'	13	7,48	'Kurallar Her Yerde'	13 7,48
Sağlığım ve Güvenliğim	26	14,95	'Sağlıklı Hayat Ne Güzel'	20 11,49
			'Eyyvah, Acil Durum!'	6 3,46
'Ailem ve Toplum'	12	6,89	'Biz İyi Bir Takımız'	12 6,89
Yaşadığım Yer ve Ülkem	17	9,77	'Yaşadığım Yer ve Güzel Ülkem'	17 9,77
			'Doğayla Baş Başa'	17 9,77
			'Gökyüzünde Neler Var?'	26 14,95
			'Afetleri Tanıyalım'	24 13,79
Doğa ve Çevre	106	60,91	'Atma, Yazık Olur!'	39 22,40
Toplam	174	100		174 100

Tablo 3 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabında çevre ile ilgili içeriklere daha çok 'Doğa ve Çevre' öğrenme alanında ($f=106$) ve Doğa ve Çevre öğrenme alanında 'Atma, Yazık Olur!' alt konusunda ($f=39$) yer verilmiştir. Çevre ile ilgili içeriklere en az 'Ailem ve Toplum' öğrenme alanında ($f=10$) ve Sağlığım ve Güvenliğim öğrenme alanında 'Eyyvah, Acil Durum!' alt konusunda ($f=6$) yer verilmiştir.

'Ben ve Okulum' öğrenme alanında çevre eğitimine yönelik içerik ve etkinlikler

2024 Hayat Bilgisi programında 'Ben ve Okulum' öğrenme alanının içeriğini; öğretmen ve arkadaşları ile tanışma, okul ortamı, sınıf ve okul kuralları, fiziksel özellikler ve duygular oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin öğretmen ve arkadaşlarıyla tanışmaları, okul ortamını tanımaları, sınıf ve okul kurallarına uygun davranmaları, kendi fiziksel özelliklerini ve temel duygularını ifade etmeleri amaçlanmaktadır. 'Ben ve Okulum' adlı öğrenme alanında 'Haydi Tanışalım', 'Okulumu Keşfediyorum', 'Kurallar Her Yerde' ve 'Nasıl Görünüyor, Nasıl Hissediyorum' alt konu başlıkları bulunmaktadır. Bu alt konu başlıklarından 'Kurallar Her Yerde' alt konu başlığında 'Sınıf ve okul ortamında kurallara uygun davranabilme' öğrenme çıktısı doğrultusunda çevre eğitimine yönelik içeriklere yer verilmiştir. Öğrenme alanının öğrenme hedeflerinden 'okul ortamını, sınıf ve okul kurallarını öğreneceğiz' hedeflerinin ve 'Sınıf ve okul

ortamı, kural' anahtar kavramlarının doğrudan veya dolaylı olarak çevre eğitimiyle ilgili olduğu söylenebilir.

'Ben ve Okulum' adlı öğrenme alanında 'Kurallar Her Yerde' alt konu başlığı 'Sınıf ve okul ortamında kurallara uygun davranabilme' öğrenme çıktısı doğrultusunda çevre ile ilgili içeriklere yönelik bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

'Kurallar Her Yerde' Alt Konu Başlığında Çevre Eğitime Yönelik İçerik ve Etkinlikler

Etkinlik Bölümü	Etkinlik Türü	(f)	İçerik
Keşif Zamanı	Grup Çalışması	1	Öğrencilerden grup çalışması yoluyla sınıf kurallarını oluşturmaları istenmiştir. Sayfada kullanılan 'Sınıf Kuralları' panosunda kız öğrencinin suyu tasarruflu kullanmasını ve öğrencilerin çöplerini çöp kutularına atmalarını gösteren görseller kullanılmıştır.
	Görsel Okuma	1	
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	2	
Öğrenme Zamanı	Bilgi Kutusu	2	Kurallara ilişkin dizide 'Sınıf ve okul eşyalarını özenli kullanırız' 'Sınıfımızı ve okulumuzu temiz tutarız' ifadeleri görsellerle desteklenmiştir.
	Görsel Okuma	2	
	Görsel Okuma	2	
Değerlendirme Zamanı	Özdeğerlendirme	2	Değerlendirme çalışmalarında 'Çöpleri çöp kutusuna atarım', 'Okul eşyalarını özenli kullanırım' ve 'okulumu temiz tutarım' ifadeleri görsellerle desteklenmiş ve öğrencilerin bu davranışlar hakkında öz değerlendirme yapmaları istenmiştir.
Tekrar Zamanı	Doğru Yanlış İşaretleme	1	Sınıf kurallarına yönelik doğru ifadelerin seçilmesi istenmiştir. Etkinlikle çöplerin çöp kutusuna atılması gerektiği ve tuvaletten çıkarken muslukların kapatılması gerektiği vurgulanmıştır.
Toplam Etkinlik Sayısı (N)		13	

Tablo 4 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı 'Kurallar Her Yerde' alt konu başlığındaki çevre eğitimi ile ilgili içerikler incelendiğinde ($f=13$) daha çok 'Görsel okuma' etkinliklerine yer verildiği, en az ise 'Grup çalışması' ve 'Doğru Yanlış İşaretleme' etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Alt konu başlığında yer alan içeriklere ilişkin örnekler Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir

Şekil 1

Kurallar Her Yerde Alt Konu Başlığı Keşif Zamanı Bölümü İçeriği



Şekil 2

Kurallar Her Yerde Alt Konu Başlığı Öğrenme Zamanı Bölümü içeriği



'Sağlığım ve Güvenliğim' öğrenme alanında çevre eğitime yönelik içerik ve etkinlikler

2024 Hayat Bilgisi programında 'Sağlığım ve Güvenliğim' öğrenme alanının içeriğini; sağlıklı büyüme ve gelişme, kişisel alan, yaya ve yolcuların uyması gereken trafik kuralları ve acil durumlar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin sağlıklı yaşamaya dair temel yetkinliklerini ve güvenli bir ortamda yaşam becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. 'Sağlığım ve Güvenliğim' adlı öğrenme alanında 'Sağlıklı Hayat Ne Güzel', 'Kişisel Alanıma Dikkat', 'Trafik Kuralları İyi ki Var' ve 'Eyvah, Acil Durum!' alt konu başlıkları bulunmaktadır. Bu alt konu başlıklarından 'Sağlıklı Hayat Ne Güzel' alt konu başlığında 'Sağlıklı büyüme ve gelişme için yapması gerekenleri belirleyebilme' öğrenme çıktısı doğrultusunda ve 'Eyvah, Acil Durum!' alt konu başlığında 'Acil durumlarda yapılması gerekenleri belirleyebilme' öğrenme çıktısı doğrultusunda çevre eğitime yönelik içeriklere yer verilmiştir. Öğrenme alanının öğrenme hedeflerinden 'sağlıklı büyüüp gelişmek için yapmamız gerekenleri, acil bir durumda yapılması gerekenleri öğreneceğiz' hedeflerinin ve 'Sağlıklı büyüme ve gelişme, Acil durum' anahtar kavramlarının doğrudan veya dolaylı olarak çevre eğitimiyle ilgili olduğu söylenebilir.

'Sağlığım ve Güvenliğim' adlı öğrenme alanında 'Sağlıklı Hayat Ne Güzel' alt konu başlığı Sağlıklı büyüme ve gelişme için yapması gerekenleri belirleyebilme' öğrenme çıktısında çevre ile ilgili içeriklere yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

'Sağlıklı Hayat Ne Güzel' Alt Konu Başlığında Çevre Eğitime Yönelik İçerik ve Etkinlikler

Etkinlik Bölümü	Etkinlik Türü	(f)	İçerik
Düşünme Zamanı	Görsel Okuma	4	Bu bölümde sağlıklı yaşam için gerekli olan beslenme, spor yapma ve kişisel temizliğe yönelik görseller verilmiş ve bu etkinliklere yönelik soru sorulmuştur.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	1	
Keşif Zamanı	Şiir	1	Verilen şiirde sağlıklı yaşam için gerekli beslenme, temizlik ve spor yapmanın önemine dikkat çekilmiştir. Sağlıklı yaşam ile ilgili sorular sorulmuştur.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	3	
Öğrenme Zamanı	Kavram Ağı	1	Sağlıklı yaşam için yapılması gerekenlerle ilgili bilgiler görsellerle desteklenerek verilmiştir.
	Bilgi Kutusu	4	
Pekiştirme Zamanı	Özdeğerlendirme	1	Sağlıklı yaşam için gerekli olan davranışların uygulanması için 'Sağlık programı' oluşturulmuştur.
Değerlendirme Zamanı	Kavram Haritası	3	Sağlıklı büyüme ve gelişmeye uygun görsellerle kesme/yapıştırma yaparak kavram haritası oluşturmaları istenmiştir. Etkinlik sonunda görsellerle sağlıklı büyüme ve gelişme arasındaki ilişkiye yönelik soru sorulmuştur.
	Kesme/Yapıştırma	1	
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	1	
Toplam Etkinlik Sayısı (N)		20	

Tablo 5 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı 'Sağlıklı Hayat Ne Güzel' alt konu başlığındaki çevre eğitimi ile ilgili içerikler incelendiğinde ($f=20$) daha çok 'Bilgi Kutusu' ($f=4$), 'Uzun/Kısa Cevaplı Sorular' ($f=4$) ve 'Görsel Okuma' ($f=4$) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Alt konu başlığında yer alan içeriklere ilişkin örnekler Şekil 3 ve Şekil 4'te verilmiştir.

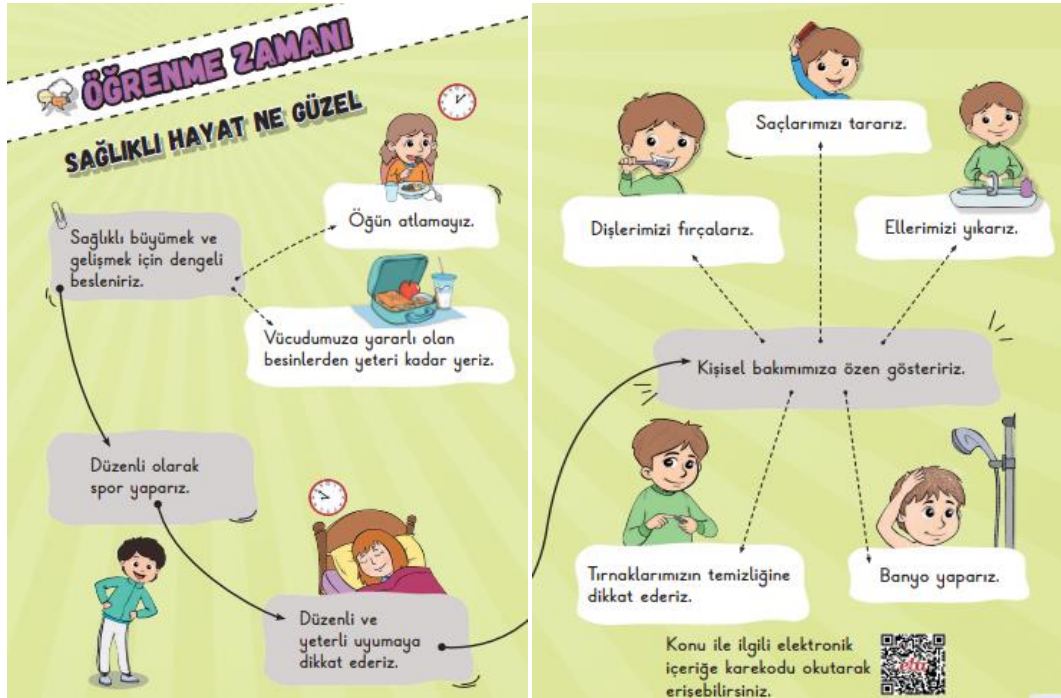
Şekil 3

'Sağlıklı Hayat Ne Güzel' Alt Konu Başlığı Düşünme Zamanı Bölümü içeriği



Şekil 4

'Sağlıklı Hayat Ne Güzel' Alt Konu Başlığı Öğrenme Zamanı Bölümü içeriği



'Sağlığım ve Güvenliğim' adlı öğrenme alanında 'Eyvah, Acil Durum!' alt konu başlığı 'Acil durumlarda yapılması gerekenleri belirleyebilme' öğrenme çıktısında çevre ile ilgili içeriklere yönelik bulgular tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

'Eyvah, Acil Durum!' Alt Konu Başlığında Çevre Eğitime Yönelik İçerik ve Etkinlikler

Etkinlik Bölümü	Etkinlik Türü	(f)	İçerik
Değerlendirme Zamanı	Görsel Okuma	1	Görsellerde yangın gibi acil durumlarda ne yapması gerektiğine yönelik problem durumu verilmiştir.
Tekrar Zamanı	Kutu işaretleme	5	Sağlıklı yaşam için gerekli olan ifadelerin kutularını işaretlemeleri istenmiştir.
Toplam Etkinlik Sayısı (N)		6	

Tablo 5 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı 'Eyvah, Acil Durum!' alt konu başlığındaki çevre eğitimi ile ilgili içerikler incelendiğinde (f=6) daha çok 'Kutu İşaretleme' (f=5) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Alt konu başlığında yer alan içeriklere ilişkin örnekler Şekil 5 ve Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 5

'Eyvah, Acil Durum!' Alt Konu Başlığı Değerlendirme Zamanı Bölümü içeriği

DEĞERLENDİRME ZAMANI

► Acil durumlara örnekler veriniz.
► Soruları cevaplayınız.




1. Acil bir durumda hangi numarayı aramalısınız?

2. Okulda meydana gelebilecek acil durumlarda kimlere haber vermelisiniz?




3. Acil bir durumda nasıl davranmalısınız?

4. Evinizde meydana gelebilecek acil durumlarda kimlere haber vermelisiniz?

Şekil 6

'Eyvah, Acil Durum!' Alt Konu Başlığı Tekrar Zamanı Bölümü içeriği

TEKRAR ZAMANI

1. Sağlıklı büyüme ve gelişme için yapılması gereken ifadeleri belirleyiniz. Belirlediğiniz ifadelerin başındaki kutuları boyayınız.

Akşam geç yatar, sabah geç kalkarız.

Tırnaklarımızı uzadıkça keseriz.

Dişlerimizi haftada bir kez fırçalarız.

Günde bir öğün yemek yeriz.

Ellerimizin temiz olmasına dikkat ederiz.

Düzenli olarak spor yaparız.

'Ailem ve Toplum' öğrenme alanında çevre eğitime yönelik içerik ve etkinlikler

2024 Hayat Bilgisi programında 'Ailem ve Toplum' öğrenme alanının içeriğini; ailenin önemi, ailede görgü ve nezaket kuralları, öğrencinin ailesindeki görev ve sorumlulukları oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin ailenin önemini fark etmeleri, aile yaşamında nezaket kurallarına uygun davranmaları, aile bireylerinin üzerine düşen görev ve sorumlulukları çözümlemeleri amaçlanmaktadır. 'Ailem ve Toplum' öğrenme alanında 'Bizim Ev', 'Nezaketli ve Görgülüüz' ve 'Biz İyi Bir Takımız' alt konu başlıkları bulunmaktadır. Bu alt konu başlıklarından 'Biz İyi Bir Takımız' alt konu başlığında 'Aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını çözümlenebilir' öğrenme çıktısı doğrultusunda çevre eğitime yönelik içeriklere yer verilmiştir. Öğrenme alanının öğrenme hedeflerinden 'Ailemizdeki bireylerin görev ve sorumluluklarını öğreneceğiz' hedefinin ve 'Görev, Sorumluluk, Saygı ve Sevgi' anahtar kavramlarının doğrudan veya dolaylı olarak çevre eğitimiyle ilgili olduğu söylenebilir.

'Ailem ve Toplum' adlı öğrenme alanında 'Biz İyi Bir Takımız' alt konu başlığı ' Aile bireylerinin görev ve sorumluluklarını çözümleyebilme' öğrenme çıktısında çevre ile ilgili içeriklere yönelik bulgular tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

'Biz İyi Bir Takımız' Alt Konu Başlığında Çevre Eğitime Yönelik İçerik ve Etkinlikler

Etkinlik Bölümü	Etkinlik Türü	(f)	İçerik
Düşünme Zamanı	Görsel Okuma	1	Verilen görselde yaşam alanının dağınıklığı gösterilip, düzenli ve tertipli olması için kimlerin sorumluluk sahibi olması gerektiği işlenmiştir.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	2	
Keşif Zamanı	Bilgilendirici Metin	1	Verilen bilgilendirici metinde çevremizdeki canlıların bakımıyla ilgili sorumluluklar ele alınmıştır. Metin sonunda bu sorumluluklar üzerine sorular sorulmuştur.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	2	
Öğrenme Zamanı	Kavram Ağı	1	Sorumluluk kavramı örnek olaylar üzerinden kavram ağıyla verilmiştir. Kavram ağındaki bilgi kutularında hayvanların bakımıyla ilgili sorumluluklara, yaşam alanının temizliğiyle ilgili sorumluluklara yer verilmiştir.
	Bilgi Kutusu	2	
Tekrar Zamanı	Seçmeli Soru	3	Yaşam alanının temizlik ve düzeni, hayvanların bakımı ve bitkilerin bakımı durumları üzerinden sorumluluk kavramı vurgulanmıştır.
Toplam Etkinlik Sayısı (N)		12	

Tablo 7 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı 'Biz İyi Bir Takımız' alt konu başlığındaki çevre eğitimi ile ilgili içerikler incelendiğinde ($f = 12$) daha çok 'Uzun/Kısa Cevaplı Soru' ($f = 4$) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Alt konu başlığında yer alan içeriklere ilişkin örnekler Şekil 7 ve Şekil 8'de verilmiştir.

Şekil 7

'Biz İyi Bir Takımız' Alt Konu Başlığı Keşif Zamanı Bölümü içeriği



KEŞİF ZAMANI

BONCUK BENDE, HOROZ VE TAVUKLAR SENDE

"Üürüüü..." Ahmet, sabahları bu sesle uyanmayı çok seviyordu. Pencereyi açarak tertemiz havayı içine çekti. "Günaydın benim çilli horozum." dedi. Köpekleri Boncuk, tavuklar ve horoz "Çok acıktık." der gibi bakıyorlardı. Ahmet, kardeşini de uyandırdı. Yataklarını topladılar. Ellerini yüzlerini yıkayıp bahçeye çıktılar. Ninesi çoktan uyanmış, gözleme yapmaya başlamıştı. Ahmet ve kardeşi, her sabah kahvaltudan önce bahçedeki hayvanların yemlerini ve sularını veriyordu. Kardeşi "Boncuk bende, horoz ve tavuklar sende." dedi. Bugün de görevlerini neşeye yerine getirdiler. Ahmet, kümeşte taptaze dört yumurtayı görünce çok sevindi. Ellerinde sıcak yumurtalarla ninesinin yanına koştu. Bu arada gözlemeler hazır. Yumurtalar da piştikten sonra hep birlikte kahvaltı sofrasına oturdular. Bugün çocuklar okula, büyükler tarlaya gidecekti. Gümüştepe köyünde güneşli bir gün daha başlıyordu.



Komisyon

Soruları cevaplayınız.

- Metne göre Ahmet ve kardeşinin ailesinde nasıl bir iş bölümü yapılmıştır?
- Sizin aile bireylerinizin evdeki görev ve sorumlulukları nelerdir?

Şekil 8

'Biz İyi Bir Takımız' Alt Konu Başlığı Öğrenme Zamanı Bölümü İçeriği



'Yaşadığım Yer ve Ülkem' öğrenme alanında çevre eğitime yönelik içerik ve etkinlikler

2024 Hayat Bilgisi programında 'Yaşadığım Yer ve Ülkem' öğrenme alanının içeriğini; yaşadığı yerin ve ülkemizin genel özellikleri, Türk Bayrağı ve İstiklâl Marşı, Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatı, millî gün ve bayramlar ile dinî gün ve bayramlar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin yaşadığı yerin ve ülkemizin genel özelliklerini açıklamaları, Türk Bayrağı'nın ve İstiklâl Marşı'nın önemini fark etmeleri, Mustafa Kemal Atatürk'ün hayatı ile ilgili bilgileri ifade etmeleri, millî gün ve bayramlar ile dinî gün ve bayramlarda yaşadığı duyguları ifade etmeleri, millî bilince ve manevi değerlere ilişkin farkındalık oluşturmaları amaçlanmaktadır. 'Yaşadığım Yer ve Ülkem' adlı öğrenme alanında 'Yaşadığım Yer ve Güzel Ülkem', 'Bayrağım ve Marşımla Gururluyum', 'Atatürk'ü Tanıyalım', 'Al Bayrağı Koş Bayrama' ve 'El Öpenleriniz Çok Olsun' alt konu başlıkları bulunmaktadır. Bu konu başlıklarından 'Yaşadığım Yer ve Güzel Ülkem' alt konu başlığında 'Yaşadığı yerin ve ülkemizin genel özelliklerini açıklayabilme' öğrenme çıktısı doğrultusunda çevre eğitime yönelik içeriklere yer verilmiştir. Öğrenme alanının öğrenme hedeflerinden yaşadığımız yerin ve ülkemizin genel özelliklerini öğreneceğiz' hedefinin ve 'Ülke' anahtar kavramının çevre eğitimiyle ilgili olduğu söylenebilir.

'Yaşadığım Yer ve Ülkem' adlı öğrenme alanında 'Yaşadığım Yer ve Güzel Ülkem' alt konu başlığı 'Yaşadığı yerin ve ülkemizin genel özelliklerini açıklayabilme' öğrenme çıktısında çevre ile ilgili içeriklere yönelik bulgular tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

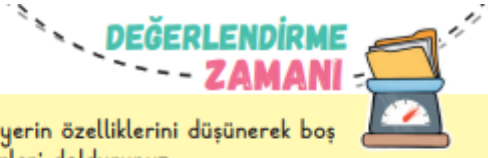
'Yaşadığım Yer ve Güzel Ülkem' Alt Konu Başlığında Çevre Eğitime Yönelik İçerik ve Etkinlikler

Etkinlik Bölümü	Etkinlik Türü	(f)	İçerik
Düşünme Zamanı	Konuşma Balonları	2	Konuşma balonlarında erkek öğrenci Sümela Manastırı ve Atatürk Köşkü'nün Trabzon'un tarihi yerlerinden olduğunu; kız öğrenci ise Pamukkale'nin Denizli'nin doğal güzelliklerinden olduğunu söylemektedir.
	Görsel Okuma	2	
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	2	
Öğrenme Zamanı	Bilgi kutusu	3	'Yaşadığımız yerde doğal güzellikler ve tarihi yerler bulunur', 'Van Gölü Van'ın doğal güzelliğidir.' ve 'Ulu Cami Bursa'nın tarihi yerlerinden biridir.' ifadeleri görsellerle desteklenmiş ve doğal güzellik olarak çevre öğelerine yer verilmiştir.
	Görsel Okuma	2	
Pekiştirme zamanı	Grup Çalışması	1	Öğrencilerden, grup çalışmasıyla ülkemizin tarihi yerlerini, doğal güzelliklerini tanıtan bilgi kartları oluşturmaları istenmiştir.
	Kesme/Yapıştırma	1	
	Sunum Yapma	1	
Değerlendirme Zamanı	Boşluk Doldurma	1	Öğrencilerin yaşadıkları yerin özelliklerini düşünerek boş bırakılan 'Doğal Güzellikleri' bölümünü doldurmaları istenmiş ve doğal güzellik olarak çevre öğelerine yer verilmiştir
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	1	
Tekrar Zamanı	Eşleştirme	1	Farklı bir yerden gelen misafirine yaşadığı yeri tanıtmasını, bu süreçte de yaşadığı yerin hangi tarihi yerlerini ve doğal güzelliklerini gezdireceklerini yazmaları istenmiştir
		1	
Toplam Etkinlik Sayısı (N)		17	

Tablo 8 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı 'Yaşadığım Yer ve Güzel Ülkem' alt konu başlığındaki çevre eğitimi ile ilgili içerikler incelendiğinde ($f=17$) daha çok 'Bilgi Kutusu' ($f=3$) ve 'Uzun/Kısa Cevaplı Soru' ($f=3$) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Alt konu başlığında yer alan içeriklere ilişkin örnekler Şekil 9 ve Şekil 10'da verilmiştir.

Şekil 9

'Yaşadığım Yer Güzel Ülkem' Alt Konu Başlığı Değerlendirme Zamanı İçeriği



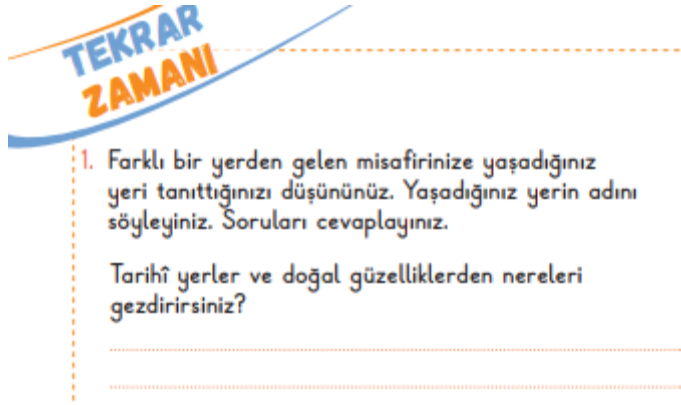
DEĞERLENDİRME ZAMANI

1. Yaşadığınız yerin özelliklerini düşünerek boş bırakılan yerleri doldurunuz.

Yaşadığınız Yerin Adı

Tarihi Yerleri

Doğal Güzellikleri

Şekil 10*'Yaşadığım Yer Güzel Ülkem' Alt Konu Başlığı 'Tekrar Zamanı' İçeriği***'Doğa ve Çevre' öğrenme alanında çevre eğitime yönelik içerik ve etkinlikler**

2024 Hayat Bilgisi programında 'Doğa ve Çevre' öğrenme alanının içeriğini; hava olayları ve mevsimler, doğadan yararlanarak yön bulma, afetlere karşı alınacak önlemler ve kaynakları tasarruflu kullanma oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere doğayı ve yaşadıkları çevreyi daha yakından tanıma, afetlere karşı farkındalık oluşturma, yön bulma becerilerini geliştirme, kaynakları tasarruflu kullanma gibi konularda rehberlik etmek amaçlanmıştır. 'Doğa ve Çevre' öğrenme alanında 'Doğayla Baş Başa', 'Afetleri Tanıyalım' ve 'Atma, Yazık Olur!' alt konu başlıkları bulunmaktadır. Bu konu başlıklarından 'Doğayla Baş Başa' alt konu başlığında 'Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıkları gözlemleyebilme' öğrenme çıktısı doğrultusunda; 'Gökyüzünde Neler Var?' alt konu başlığında 'Modeller üzerinden gök cisimlerini karşılaştırabilme' öğrenme çıktısı doğrultusunda; 'Afetleri Tanıyalım' alt konu başlığında 'Afet türlerini tanıyabilme' öğrenme çıktısı doğrultusunda ve 'Atma, Yazık Olur!' alt konu başlığında 'Geri dönüştürülebilir atıkları sınıflandırabilme' öğrenme çıktısı doğrultusunda çevre eğitime yönelik içeriklere yer verilmiştir. Öğrenme alanının öğrenme hedeflerinden 'yakın çevremizde bulunan doğadaki varlıkları gözlemlemeyi; afet türlerini tanımayı; geri dönüştürülebilir atıkları sınıflandırmayı öğreneceğiz' hedeflerinin ve 'Doğa, Afet ve Geri Dönüşüm' anahtar kavramlarının doğrudan çevre eğitimiyle ilgili olduğu söylenebilir.

'Doğa ve Çevre' adlı öğrenme alanında 'Doğayla Baş Başa' alt konu başlığı 'Yakın çevresinde bulunan doğadaki varlıkları gözlemleyebilme' öğrenme çıktısında çevre ile ilgili içeriklere yönelik bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9*'Doğayla Baş Başa' Alt Konu Başlığında Çevre Eğitime Yönelik İçerik ve Etkinlikler*


Etkinlik Bölümü	Etkinlik Türü	(f)	İçerik
Düşünme Zamanı	Boyama	1	Öğrencilerden, verilen boyama etkinliğinde gizlenmiş olan ve doğada gözlemlenebilecek varlıkları bulup boyamaları istenmiştir.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	1	
	Bulmaca	1	
Keşif Zamanı	Gezi	1	Öğrencilerden yakın çevrelerindeki tabiat parkı gibi doğal bir alan gezi yapmaları, buradaki doğal varlıkları gözlemlemelerini ve gözlemleri sırasında çevrelerindeki canlılara karşı duyarlı olmaları, onların doğal yaşamlarına saygı göstermeleri gerektiği ifade edilmiştir.
	Resim Çizme	1	
	Sunum Yapma	1	
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	2	

Öğrenme Zamanı	Konuşma balonu	5	Öğrencilerin konuşma balonlarında doğadaki varlıklar ve gözlemleyebileceğimiz özellikleri, onlara karşı nasıl davranmaları gerektiğine yönelik bilgiler verilmiştir. Son konuşma balonunda ise 'İnsanın doğanın bir parçası olduğu' ifade edilmiştir.
Pekiştirme Zamanı	Resim Çizme	1	'Keşif Zamanı' bölümünde gerçekleştirdikleri doğa gezisinde gördükleri varlıkları renklerine göre sınıflandırarak çizmeleri istenmiştir.
	Boyama	1	
Değerlendirme Zamanı	Poster oluşturma	1	'Keşif Zamanı' bölümünde gerçekleştirdikleri doğa gezisinde çektikleri fotoğraflarla veya 'Pekiştirme Zamanı' bölümünde çizdikleri resimlerle poster oluşturmaları istenmiştir.
	Sunum Yapma	1	
Toplam Etkinlik Sayısı (N)		17	

Tablo 9 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı 'Doğayla Baş Başa' alt konu başlığındaki çevre eğitimi ile ilgili içerikler incelendiğinde ($f = 17$) daha çok 'Konuşma Balonu' ($f = 5$) ve 'Uzun/Kısa Cevaplı Soru' ($f = 3$) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Alt konu başlığında yer alan içeriklere ilişkin örnekler Şekil 11 ve Şekil 12'de verilmiştir.

Şekil 11

'Doğayla Baş Başa' Alt Konu Başlığı Keşif Zamanı İçeriği



KEŞİF ZAMANI

- ▶ Yakın çevrenizdeki tabiat parkı gibi bir alana sınıfça gezi düzenleyiniz.
- ▶ Burada doğadaki varlıkları gözlemleyiniz. Gözlem yaparken beklemeniz gereken durumlarda sabırlı ve kararlı olunuz.
- ▶ Gözleminiz sırasında çevrenizdeki canlılara karşı duyarlı olunuz. Canlıların doğal yaşamlarına saygı gösteriniz.
- ▶ Doğadaki varlıkların fotoğrafını çekiniz ya da resmini çizin. Gözlemlerinizi not alınız.
- ▶ Sınıfça konuşma halkası oluşturunuz. Doğadaki gözlemlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

Soruları cevaplayınız.

1. Gezi sırasında neler gördünüz?
2. Doğada dikkatinizi en çok çeken varlık hangisidir? Bu varlığın özelliklerini anlatınız.

Şekil 12.*'Doğayla Baş Başa' Alt Konu Başlığı Öğrenme Zamanı İçeriği*

'Doğa ve Çevre' adlı öğrenme alanında 'Gökyüzünde Neler Var?' alt konu başlığı 'Modeller üzerinden gök cisimlerini karşılaştırabilme' öğrenme çıktısında çevre ile ilgili içeriklere yönelik bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10*'Gökyüzünde Neler Var?' Alt Konu Başlığında Çevre Eğitime Yönelik İçerik ve Etkinlikler*

Etkinlik Bölümü	Etkinlik Türü	(f)	İçerik
Düşünme Zamanı	Bilgilendirici Metin	1	Uzay boşluğundan dünyanın görüntüsü ve dolaylı olarak da dünyanın uydusu Ay'a vurgu yapılmıştır.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	2	
Keşif Zamanı	Soru oluşturma	1	Verilen görseli inceleyerek, görselde Dünya, Güneş ve Ay'ın isimlerini yazmaları istenmiştir. Gök cisimleriyle ilgili merak ettikleri şeyler hakkında sorular oluşturmaları, bu soruların yanıtlarını araştırmaları istenmiştir.
	Görsel okuma	1	
	Boşluk doldurma	3	
Öğrenme Zamanı	Kavram Ağı	1	Güneş, Dünya ve Ay görselleri kavram ağıyla verilmiştir. Kavram ağına ayrıca Güneş, Dünya ve Ay hakkında bilgiler verilmiştir.
	Bilgi kutusu	7	
Pekiştirme Zamanı	Tasarım oluşturma	1	Oyun hamurlarından Güneş, Dünya ve Ay modelleri oluşturmaları ve yaptıkları modelleri sınıf arkadaşlarına sunmaları istenmiştir.
	Sunum yapma	1	
Değerlendirme Zamanı	Eşleştire	3	Gök cisimleriyle ilgili ifadelerle gök cisimlerini eşleştirmeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte ise ifadeleri okuyup doğru ve yanlışları bulmaları istenmiştir.
	Doğru Yanlış	4	
Tekrar Zamanı	Eşleştirme	1	Tanımlarla Güneş, Dünya ve Ay görsellerini eşleştirmeleri istenmiştir.
Toplam Etkinlik Sayısı (N)		26	

Tablo 10 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı 'Gökyüzünde Neler Var?' alt konu başlığındaki çevre eğitimi ile ilgili içerikler incelendiğinde ($f=26$) daha çok 'Bilgi Kutusu' ($f=7$) ve

'Doğru Yanlış' ($f = 4$) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Alt konu başlığında yer alan içeriklere ilişkin örnekler Şekil 13 ve Şekil 14'te verilmiştir.

Şekil 13

'Gökyüzünde Neler Var?' Alt Konu Başlığı Keşif Zamanı İçeriği

→ Görseli inceleyiniz.

→ Görseldeki gök cisimlerinin adlarını yazınız.

→ Bu gök cisimleriyle ilgili merak ettiğiniz soruları yazınız.

→ Yazdığınız soruların cevaplarını araştırınız.

Şekil 14

'Gökyüzünde Neler Var?' Alt Konu Başlığı Değerlendirme Zamanı İçeriği

1. Gök cisimleriyle ilgili ifadeleri okuyunuz. Gök cisimlerinin numaralarını uygun ifadelerin yanındaki kutulara yazınız.

2. Doğru ifadelerin başına D, yanlış ifadelerin başına Y yazınız. Yanlış ifadelerin doğrularını altlarındaki boşluklara yazınız.

1. Güneş 2. Dünya 3. Ay

Üzerinde yaşadığımız gök cisimidir.

Daha çok gece karanlığında görebildiğimiz gök cisimidir.

Gündüz görebildiğimiz gök cisimidir.

Güneş, Dünya'dan daha büyüktür.

Ay, Güneş'ten daha büyüktür.

Güneş, Dünya ve Ay'ın şekli topa benzer.

Gece gökyüzüne baktığımızda Güneş'i görebiliriz.

"Doğa ve Çevre" öğrenme alanında 'Afetleri Tanıyalım' alt konu başlığı ' Afet türlerini tanıyabilme' öğrenme çıktısında çevre ile ilgili içeriklere yönelik bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

"Afetleri Tanıyalım" Alt Konu Başlığında Çevre Eğitime Yönelik İçerik ve Etkinlikler

Etkinlik Bölümü	Etkinlik Türü	(f)	İçerik
Düşünme Zamanı	Görsel Okuma	1	'Çiğ' tehlikesinin ve 'Sel' tehlikesinin çevreyi bozabileceği ve insanlara zarar verebileceği sonucuna ulaşmalarına yönelik görseller verilmiştir. Etkinlik sonunda bu tehlikelerin olması durumunda bölgede neler olabileceğine yönelik sorular sorulmuştur.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	2	

Keşif Zamanı	Görsel Okuma	1	Toprak kayması, Sel, Yangın, Deprem ve Çığ gibi doğal afetlerin çevrede oluşturduğu bozulmalara ve insanlara verebileceği zararlara yönelik bilgi verilmiştir. Ayrıca, doğal afet olarak yangının anlatıldığı bölümde yangının dikkatsizlik nedeniyle ortaya çıktığı bahsedilmiş, üstü örtülü olarak insanların doğaya zarar verebileceği mesajı verilmiştir.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	2	
Öğrenme Zamanı	Kavram ağı	1	70.sayfada 'Çevreye zarar veren, can ve mal kayıplarına neden olan' olarak 'Afet'in tanımı yapılmış, afet türlerine örnekler verilmiştir. 71. sayfada Afet türleri hakkında bilgi verilmiş, afet türlerinin can ve mal kaybına neden olabileceği vurgulanmıştır.
	Bilgi kutusu	7	
	Görsel Okuma	1	
Pekiştirme Zamanı	Broşür Oluşturma	1	Öğrencilerin kesme yapıştırma etkinliği yapmalarını, etkinlik sonunda hazırlamış oldukları broşürleri arkadaşlarına ve ailelerine sunmaları istenmiştir.
	Kesme/ Yapıştırma	1	
	Sunum Yapma	1	
	Değerlendirme Zamanı	Boşluk doldurma	
	Bulmaca	1	Öğrencilerden, bilgileri verilmiş afet türlerini yazmaları, bu afet türlerini de bulmacadan bulmaları istenmiştir.
Toplam (N)		24	

Tablo 11 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı 'Afetleri Tanıyalım' alt konu başlığındaki çevre eğitimi ile ilgili içerikler incelendiğinde ($f=24$) daha çok 'Bilgi Kutusu' ($f=7$) ve 'Boşluk Doldurma' ($f=5$) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Alt konu başlığında yer alan içeriklere ilişkin örnekler Şekil 15 ve Şekil 16'da verilmiştir.

Şekil 15

"Afetleri Tanıyalım" Alt Konu Başlığı Keşif Zamanı İçeriği



KEŞİF ZAMANI

► Görselleri inceleyerek örnek olayları okuyunuz.



Yağış nedeniyle kayan toprak, yolun bir bölümünü kapatmıştı.



Şiddetlenen yağmur nedeniyle arabalar sular altında kaldı.



Haberlerde dikkatsizlik nedeniyle çıkan orman yangınlarından bahsediliyordu.



Aniden başlayan şiddetli sarsıntılar bazı evlerin zarar görmesine neden oldu.



Kar tabakasının dağlardan kayması nedeniyle evlerin bir bölümü karlar altında kaldı.

Soruları cevaplayınız.

1. Örnek olaylardaki tehlikeli durumlar nelerdir?
2. Bu tehlikelerle ilgili merak ettiğiniz sorular nelerdir?

Şekil 16

"Afetleri Tanıyalım" Alt Konu Başlığı Öğrenme Zamanı İçeriği



'Doğa ve Çevre' öğrenme alanında 'Atma, Yazık Olur!' alt konu başlığı 'Geri dönüştürülebilir atıkları sınıflandırabilme' öğrenme çıktısında çevre ile ilgili içeriklere yönelik bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

'Atma, Yazık Olur!' Alt Konu Başlığında Çevre Eğitime Yönelik İçerik ve Etkinlikler

Etkinlik Bölümü	Etkinlik Türü	(f)	İçerik
Düşünme Zamanı	Görsel Okuma	1	Çeşitli atıklara yönelik görsel verilmiştir. Bölüm sonu sorularında Öğrencilerin bu atıkları nasıl gruplandırılabilirine yönelik soru sorularak atıkların ayrıştırılması ve geri dönüşüme yönelik ön bilgi oluşturulması hedeflenmiştir.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	2	
Keşif Zamanı	Bilgilendirici metin	1	'Çöpteki Dayanışma' metniyle atıkların geri dönüşümü için ayrıştırılması hakkında bilgi verilmiştir. Bölüm sonu sorularında ise ayrıştırma ve geri dönüşüm hakkında sorular verilmiştir.
	Uzun/Kısa Cevaplı Soru	3	
Öğrenme Zamanı	Kavram ağı	1	76. sayfada 'Atma, Yazık Olur' başlığı altında geri dönüşüm ve geri dönüştürülebilir materyaller hakkında bilgiler verilmiştir. 77. sayfada ise Sıfır Atık projesi hakkında bilgi verilmiş, geri dönüştürülecek materyallerin türlerine göre hangi renk kutuda toplayabileceklerine yönelik bilgi verilmiştir.
	Bilgi kutusu	11	
Pekiştirme Zamanı	Tasarım Oluşturma	1	Öğrencilerden grup çalışmasıyla geri dönüşüm kutuları tasarımları istenmiştir. Tasarladıkları ve yaptıkları geri dönüşüm kutularında türlerine göre atıkları biriktirmeleri ve belirlenen süre sonunda atık merkezine ulaştırmaları istenmiştir.
	Grup çalışması	1	
Değerlendirme Zamanı	Kesme/ Yapıştırma	1	Kesme yapıştırma etkinliği ile atıkları ayrıştırmaları istenmiştir.
Tekrar Zamanı	Kutu İşaretleme	6	80. sayfada doğadaki varlıkların bulunduğu görselleri seçmeleri istenmiştir. 82. sayfada doğal afetlere yönelik boşluk doldurma çalışmalarını yapmaları istenmiştir. 83. sayfada türlerine göre atıkları geri dönüşüm kutularına ayrıştırmaları istenmiştir.
	Boşluk doldurma	5	
	Eşleştirme	5	
	Boyama	1	
Toplam (n)		39	

Tablo 12 incelendiğinde, Hayat Bilgisi 1. Sınıf Ders Kitabı 'Atma, Yazık Olur!' alt konu başlığındaki çevre eğitimi ile ilgili içerikler incelendiğinde ($f=39$) daha çok 'Bilgi Kutusu' ($f=11$) ve 'Kutu İşaretleme' ($f=6$) etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. Alt konu başlığında yer alan içeriklere ilişkin örnekler Şekil 17, Şekil 18 ve Şekil 19'da verilmiştir.

Şekil 17

'Atma, Yazık Olur!' Alt Konu Başlığı Keşif Zamanı İçeriği



ÇÖPTEKİ DAYANIŞMA

Çöp kutusunda telaşlı bir gündü. Konserve kutusu ağlamaktı. "Buradaki atıklar bana hiç benzemiyor. Metal arkadaşlarım nerede?" diye söylendi. O sırada çöp kutusunun kapağı açıldı. Şangır şungur bir ses duyuldu. Şişe "Yavaş olsana, neredeyse kırılacaktım!" dedi. Atılan cam bir şişeydi. Cam şişe ile konserve kutusu üzüntüyle konuşmaya başladı. Konserve kutusu "Daha önce bir içecek kutusuydum. Şimdi ise bir konserve kutusuyum." dedi. Cam şişe üzüntüyle iç çekti: "Ah, neler neler olmuşsun! Ben ise henüz yeni üretilmişim. Bundan sonra bir kâse olabilirdim. Yiyecekleri taptaze tutardım. Aslında süs eşyası olmak da yakışırdı bana." diye devam etti.

Konserve kutusu ile cam şişe endişeyle beklerken çöp kutusunun kapağı yeniden açıldı. Temizlik görevlisi "Aaa, sizin ne işiniz var burada?" dedi. İkisini de olarak farklı kutulara koydu. Onlar için artık yeni bir macera başlıyordu.

Komisyon

Soruları cevaplayınız.

1. Konserve kutusu daha önce ne olarak kullanılmıştır?
2. Temizlik görevlisi, konserve kutusu ile cam şişeyi neden farklı kutulara koymuştur?
3. Siz evinizdeki cam şişeleri ve konserve kutularını nereye atıyorsunuz? Neden?

Şekil 18

'Atma, Yazık Olur!' Alt Konu Başlığı Pekiştirme Zamanı İçeriği

PEKİŞTİRME ZAMANI

> Uygulama adımlarını takip ederek geri dönüşüm kutuları hazırlayınız.

Malzemeler:

- Karton kutu
- Yapıştırıcı
- Boya kalemleri
- Makas







PROJE GÖREVİ
Süre: 4 hafta



Uygulama Adımları

- ▶ Sınıf arkadaşlarınızla beş grup oluşturunuz.
- ▶ Grupların hazırlayacağı geri dönüşüm kutusu çeşitlerini belirleyiniz.
- ▶ Belirlediğiniz kutuları uygun renklere boyayınız.
- ▶ Kutularınızı atılacak atığa göre adlandırmak için etiket hazırlayınız.
- ▶ Geri dönüşüme uygun atıkları hazırladığınız kutularda dört hafta boyunca toplayınız.
- ▶ Atıkların geri dönüşüm merkezine ulaştırılması için öğretmeninizden yardım isteyiniz.

Şekil 19

'Atma, Yazık Olur!' Alt Konu Başlığı Tekrar Zamanı İçeriği



SONUÇ VE TARTIŞMA

2024 Hayat Bilgisi programına göre düzenlenmiş 1. sınıf Hayat Bilgisi ders kitabında çevre eğitime yer verilme durumları ile kitaptaki öğrenme alanlarının, içerik ve etkinliklerinin çevre eğitimi bakımından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada programda yer alan çevre eğitime ilişkin öğrenme çıktılarının öğrenme alanı ve alt konulara göre dağılımı, kitaptaki öğrenme/öğretme etkinlik ve içerikleri ile bu etkinlik ve içeriklerin öğrenme alanı ve alt konulara göre dağılımı incelenerek mevcut durum ortaya konulmuştur.

Çalışmanın birinci alt problemi kapsamında, programda yer alan 16 özel amacın 6'sının doğrudan çevre eğitimiyle ilişkili olduğu; Hayat Bilgisi 1. Sınıf programında yer alan öğrenme çıktılarının %39,1'inin çevre eğitimiyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme çıktılarının öğrenme alanı ve alt konularına göre dağılımı incelendiğinde; 'Bilim, Teknoloji ve Sanat' öğrenme alanı hariç diğer beş öğrenme alanında çevre eğitimiyle ilgili -doğrudan veya dolaylı olarak- öğrenme/öğretme etkinlik ve içeriklerine yer verildiği; altı öğrenme alanında bulunan alt konuların %39,1'inde çevre eğitimi ile ilgili öğrenme/öğretme etkinlik ve içeriklerine yer verildiği görülmüştür. Ders kitabında yer alan 'Doğa ve Çevre' öğrenme alanında dört öğrenme çıktısıyla ilişkili 4 alt öğrenme alanında doğrudan çevre eğitimiyle ilgili öğrenme/öğretme etkinlik ve içeriklerine yer verilmiştir. 2018 yılında güncellenen Hayat bilgisi programında yer alan çevre ile ilgili kazanımları inceleyen Dünder ve Kızık (2022) çalışmalarında programdaki çevre ile ilgili kazanımların, ünite sayısının ve kazanımların diğer ünitelere dağılımı konusunda yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak 2005 Hayat Bilgisi programında da çevre ile ilgili kazanımlara yeterince yer verilmediği; çevre ile ilgili kazanımların diğer kazanımlarla iç içe geçmiş olarak verildiği (Akinoğlu ve Sarı, 2009; Tanrıverdi, 2009) ortaya çıkmıştır. Farklı olarak, Alım (2006),

Seyis (2010) ve Bahar, Erdaş ve Özel'in (2013) araştırmalarında da 2005 yılında Hayat Bilgisi programında yapılan güncellemede 1. sınıf düzeyinde çevre eğitimi ile ilgili öğrenme çıktılarının (kazanımların) yeterli düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şara Hürsoy ve Bıyık'ın (2022) araştırmasında da 2009 yılındaki güncellemeyle kazanımların %25,5'inin, 2015 yılındaki güncellemeyle kazanımların %37'sinin, 2017 yılındaki güncellemeyle kazanımların %34'ünün, 2018 yılındaki güncellemeyle kazanımların %37,7'sinin çevre eğitimiyle ilgili olduğu görülmüştür. Ayrıca, 2015 yılında yapılan güncellemeyle 'geri dönüşüm' kavramına, 2018 yılında yapılan güncellemelerde 'sürdürülebilirlik' kavramına programda yer verilmiştir. Yirik'in (2020) araştırmasında ise, çevre kazanımlarına altı farklı üniteye yer verildiği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada da 2024 yılında yapılan düzenlemelerle programda yer alan öğrenme çıktılarının %39'unun çevreyle ilişkili olduğu; bir öğrenme alanı hariç diğer beş öğrenme alanında da çevre ile ilgili öğrenme çıktılarına yer verildiği görülmüştür. Ayrıca çevre eğitimiyle ilgili bir öğrenme alanına ve bu alan içinde dört alt öğrenme alanına yer verildiği göz önünde bulundurulduğunda 2024 Hayat Bilgisi programında yapılan güncellemelerle 1. sınıf düzeyinde programdaki öğrenme çıktılarına göre 'Çevre Eğitimi'ne ilişkin öğrenme çıktısı oranının günümüze kadar arttığı ve programlarda daha çok yer verildiği, öğrenme çıktılarının öğrenme alanlarına dağıtıldığı ve çevre eğitimiyle ilgili bütüncül bir anlayış geliştirildiği söylenebilir.

Çalışmanın ikinci alt problemi kapsamında 2024 Hayat Bilgisi ders programına göre düzenlenmiş Hayat Bilgisi 1. sınıf Ders Kitabındaki çevre eğitimine yönelik öğrenme öğretme içerikleri incelendiğinde yirmi beş farklı türde olmak üzere daha çok bilgi kutusu, uzun kısa cevaplı sorular ve görsel okuma içeriklerine yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde; Seyis'in (2010) araştırmasında 2005-2006 öğretim yılında okutulan Hayat Bilgisi 1.sınıf ders kitabında çevre ile ilgili 4 etkinlik olduğu görülmüştür. Güven'in (2010) araştırmasında ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu kazanımların ders kitabında yeterince örneklenip desteklenmediği; Batmaz'ın (2022) araştırmasında kitaplardaki konu içeriklerinin, dikkat çekici görsellerin ve ilgi çekici etkinliklerin yetersiz olduğu ve içeriğin öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yeniden güncellenmesi gerektiği; Kalender, Kabapınar ve Urfalıoğlu'nun (2023) araştırmasında öğretmenler 2018 yılında okutulan Hayat Bilgisi Ders kitabının yazılı bilginin sunulması bakımından yeterli düzeyde olduğu ancak etkinlikler bakımından daha az yapılandırmacı olduğu, içerikleri daha fazla aktarmacı/davranışçı öğretim sürecine yönelttiği bulgusuna ulaşılmıştır. Yirik'in (2020) araştırmasında Hayat Bilgisi 1.sınıf ders kitabında öğrencinin süreçte aktif olabileceği çalışmalara, gezi ve deney çalışmalarına yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (2021) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklerin yeterli ve kaliteli olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgili araştırmalar birlikte değerlendirildiğinde, farklı yıllarda okutulan ders kitaplarında içerik ve etkinliklerin yetersiz ve eksik olduğu görülmüştür. Etkinlikler, hedef davranışlara ulaşma amacıyla öğrenme öğretme sürecini zenginleştiren ve öğrenmelerin kalıcılığını artıran sınıf içi-dışı faaliyetler (Şahan, 2000) olarak tanımlanmakta, öğrenme ve öğretmeyi şekillendirmektedir (Andersson-Bakken, Jegstad ve Bakken, 2020; Bingölbali ve Öz dıner; 2022). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni'nde (MEB, 2024b) öğrenme-öğretme yaşantıları; yaşantı temelli, proje temelli, bağlam temelli, sorgulamaya dayalı ve iş birlikli öğrenme yaklaşımları temel alınarak öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak öğrenci merkezli etkinlikler, esnek ve zenginleştirilmiş öğrenme yaşantıları gibi temel ilkelere göre hazırlandığı; bu etkinlikler ile öğrencilerin daha aktif hâle gelmeleri ve öğrenme ortamlarının eğlenceli olması hedeflenmiştir (MEB, 2024a). 2024 yılında kullanılan Hayat Bilgisi 1. sınıf ders

kitabında sunum yapma, grup çalışması, gezi/gözlem yapma, tasarım oluşturma, poster/brosür oluşturma gibi öğrencilerin aktif olarak rol alabileceği içeriklere; bilgi kutusu, kısa-uzun cevaplı sorular ve görsel okuma etkinliklerine göre daha az yer verilmiştir. Ütkür'ün (2018) araştırmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ders kitaplarının içeriği ve niteliği öğrencilerin çevre hakkındaki öğrenmelerini etkilemekte (Paraskevopoulos, Padelidi ve Zafiroopoulos, 1998); yetersiz öğretim materyalleri de öğrencilerin etkin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Abraham, Grzybowski, Renner ve Marek, 1992). Bu nedenle, çocukların gerçek hayattan sorunlarla karşılaştığı bu dersin kitaplarında öğrencileri harekete geçirecek, aktif olarak katılım sağlayabilecekleri içeriklere yer verilmesi oldukça önemlidir (Ütkür, 2018).

Çalışmanın üçüncü alt problemi kapsamında 2024 Hayat Bilgisi ders programına göre düzenlenmiş Hayat Bilgisi 1. sınıf Ders Kitabındaki çevre eğitime yönelik öğrenme/öğretme etkinlik ve içeriklerinin öğrenme alanı ve alt konulara göre dağılımı incelendiğinde; çevre eğitimi ile ilgili içeriklere daha çok 'Doğa ve Çevre' öğrenme alanında, alt konularda ise en çok 'Atma, Yazık Olur!' alt konusunda yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 2024 Hayat Bilgisi programında 'Doğa ve Çevre' öğrenme alanının içeriğini; hava olayları ve mevsimler, doğadan yararlanarak yön bulma, afetlere karşı alınacak önlemler ve kaynakları tasarruflu kullanma oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilere doğayı ve yaşadıkları çevreyi daha yakından tanıma, afetlere karşı farkındalık oluşturma, yön bulma becerilerini geliştirme, kaynakları tasarruflu kullanma gibi konularda rehberlik edilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2024a). 'Atma, Yazık Olur!' alt konusunda öğrencilerin geri dönüştürülebilir atıkları sınıflandırabilmeleri; kâğıt, plastik, cam, pil, metal gibi geri dönüştürülebilir atıkları belirleyebilmelerine yönelik öğrenme-öğretme içerikleri oluşturulmuş ve sürdürülebilir çevre bilincinin artırılmasına yönelik etkinlikler sunulmuştur. Sürdürülebilirlik, en geniş haliyle, bir süreci veya durumu zaman içinde devam ettirebilme kapasitesi olarak tanımlanmaktadır. İnsanların temel ihtiyaçlarının karşılanması, doğadaki kaynakların dengeli kullanımı, uzun vadeli ekonomik büyüme ve gelecek nesillere daha güzel bir dünya bırakmak için sürdürülebilirlik kritik öneme sahiptir (Gedik, 2020). Sürdürülebilirlik bağlamında atık yönetimi hiyerarşisinin temel kavramları olan "3R" (azalt, yeniden kullan ve geri dönüştür), güncellenmiş haliyle 5R (reddet, azalt, tekrar kullan, başka bir formda yeniden kullan ve geri dönüşüm) çevreyi koruyan davranışlar arasında yer almaktadır (Balwan, Singh ve Kour, 2022). Sürdürülebilirliğin bir boyutu olan geri dönüşüm, yeniden değerlendirilme imkanı olan atıkların çeşitli işlemlerden geçirilerek hammaddeye ya da yan ürüne dönüştürülerek tekrar üretime katılmasıdır (Çimen ve Yılmaz, 2012). Ortak Geleceğimiz Brundtland Raporu'nda (United Nations, 1987) sürdürülebilirlik gelecek nesillerin kendi ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetinden ödün vermeden, bugünün ihtiyaçlarını karşılayan kalkınma olarak tanımlanmış, 'Eğitim ve sürdürülebilirlik kavramlarının ilişkilendirilmesi'nin gerekliliği vurgulanmıştır. Ülkemizde ise Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın hazırladığı Ulusal Geri Dönüşüm Strateji Belgesi ve Eylem Planı'nda 'Okul öncesi eğitimde ve okullarda öğrencilerin geri dönüşüm konusunda aktif olarak katılabileceği proje vb. faaliyetler oluşturulacak, artırılacak ve desteklenecektir' maddesine yer verilerek toplumun tüm kesimlerinde geri dönüşüm bilincini oluşturulması hedeflenmektedir (Bilim, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2014). Ayrıca yayınlanan Ulusal Atık Yönetim Eylem Planı'nda (2016) okullarda geri dönüşüm ve doğaya zararlı atık pillerle ilgili uygulamalara yer verilmiş; Sıfır Atık Projesi ile atık oluşumunun önlenmesi veya azaltılması, oluşan atıkların ise kaynağından alınarak geri dönüştürülmesi (Sıfır Atık Yönetmeliği, 2019) hedeflenmiştir. Bu

bağlamda, geri dönüşüm ve sürdürülebilirlik açısından Brutland Raporu ile Ulusal Eylem Planları doğrultusunda ders kitabındaki içerik ve etkinliklere yer verildiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde; programdaki öğrenme çıktılarının %39'unun çevre eğitimiyle ilişkili olduğu; çevre eğitime yönelik öğrenme çıktılarına ilişkin içeriklere kitaptaki öğrenme alanlarının çoğunluğunda yer verildiği; öğrenme öğretme içeriği bakımından içerik ve etkinlik çeşitliliğine önem verildiği ancak öğrencilerin aktif olarak rol alabileceği etkinliklere daha az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlikler öğrencilerin keşfederek öğrenmelerini, bu süreçte de istekli ve aktif olmalarını sağlar. İyi hazırlanmış etkinlikler, öğrencilerin bilgileri araştırmasını, olayları ve olguları anlamasını, düşüncelerini düzenlemesini ve yapılandırmasını sağlamasının yanında öğrencilerin deneyerek/keşfederek aktif ve bağımsız öğrenmelerine, kendi kendilerini güdülemelerine, yönlendirmelerine ve yaratıcılıklarını artırmalarına olanak sağlamaktadır (Güneş, 2017). Böylelikle; ders kitaplarındaki nitelikli etkinlikler ve öğrencileri harekete geçirecek içerikler, öğretimin kalitesini artıracak ve dersin etkili bir şekilde işlenmesine olanak sağlayacaktır (Ütkür, 2018). Öğrencilerin çevreye yönelik davranış ve bilgi düzeyleri arttıkça, çevreye karşı duyarlı vatandaşlar yetiştirilecek ve artan çevre problemleri kontrol altına alınabilecektir (Ertürk, 2017).

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Araştırmada veriler doküman incelemesi tekniğiyle toplanmıştır. Gerçekleştirilecek başka araştırmalarda, uygulayıcıların ders kitabının çevre eğitimi bakımından niteliğini ortaya koyacak nicel çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Ders kitaplarında çevre eğitimiyle ilgili olarak öğrencilerin aktif rol alabileceği öğrenci merkezli etkinliklere ve içeriklere daha fazla yer verilebilir.
- Yenilenen modele göre düzenlenmiş diğer ders kitaplarının içeriğinin çevre eğitimi bakımından incelenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Her iki araştırmacının da katkı oranı %50'dir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

Abraham, M.R.,Grzybowski, E.B., Renner, J.W. ve Marek, E.A. (1992). Understanding and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 105-120.

Akinoğlu, O. ve Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (30), 5-29.

Alagoz, B. ve Akman, O. (2016). A study towards views of teacher candidates about national and global environmental problems. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 2(2), 483-493.

- Alım, M. (2006). Avrupa Birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Education Journal*, 14(2), 599-616.
- Altikolatsi, E.; Karasmanaki, E.; Parissi, A.; Tsantopoulos, G. (2021). Exploring the factors affecting the recycling behavior of primary school students. *World*, 2, 334-350. <https://doi.org/10.3390/world2030021>
- Andersson-Bakken, E., Jegstad, K. M., ve Bakken, J. (2020). Textbook tasks in the Norwegian school subject natural sciences: what views of science do they mediate? *International Journal Of Science Education*, 42(8), 1320-1338.
- Aslan, S. ve Bulut, B. (2021). 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde etkinlik temelli öğretimin kullanılmasının öğrencilerin çevresel okuryazarlık düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(1), 85-108.
- Atasoy, E. (2019). *İnsan-doğa etkileşimi ve çevre için eğitim*. Sentez Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2011). Hayat bilgisi dersi öğretim programında kullanılan yöntem ve tekniklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi Sinop ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 113-126.
- Bahar, M., Erdaş, E. ve Özel, R. (2013). İlköğretim hayat bilgisi programında çevre eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Barreto, M. L. (2004). The globalization of epidemiology: critical thoughts from Latin America. *International Journal of Epidemiology*, 33(5), 1132-1137.
- Batmaz, O. (2022). Sınıf öğretmenlerinin gözünden Hayat Bilgisi ders kitapları. *TEBD*, 20(2), 342-367. <https://doi.org/10.37217/tebd.1047431>
- Bayrak, B. (2023). İlköğretim öğretim programlarındaki çevre eğitiminin çevre etiği felsefesine göre analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(2), 288-311. <https://doi.org/10.17244/eku.1282729>
- Bingölbali, E. ve Öz diner, M. (2022). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitabı etkinliklerinin gerçek hayatla ilişkilendirme açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 45-65.
- Bozkurt, Y. (2012). *Çevre sorunları ve politikaları*. Ekin Yayınevi.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-74.
- Demir, E. ve Yalçın, H. (2014). Türkiye’de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 7-18.
- Demirkaya, H., Mutlu, M. ve Uşak, M. (2003). 4mat Öğretim Sistem Modeli’nin çevre eğitime uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 68-82.
- Demirkaya, H. (2006). Çevre eğitiminin Türkiye’deki coğrafya programları içerisindeki yeri ve çevre eğitime yönelik yeni yaklaşımlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 207-222.
- Doğanay, H. (1991). *Demografya-nüfus bilimi*. Atatürk Üniversitesi.

- Dündar, R. ve Kızık, M. M. (2022). Investigation of the place of environment in life studies program lesson in the context of ecological literacy, environmental education and sustainable development-oriented education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(3), 1954-1974. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1146730>
- Engdahl, I. ve Rabušicová, M. (2011). Children"s voices about the state of the earth. *International Journal of Early Childhood*, 43(2), 153- 176. <https://doi.org/10.1007/s13158-011-0031-0>
- Erten, S. (2006). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır? *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, 65/66(25), 1-18.
- Ertürk, H. (2012). *Çevre bilimleri*. Ekin Yayınları.
- Ertürk, R. (2017). Environmental problems of the primary school students and perceptions for environmental education. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 18(3), 12-24. <https://doi.org/10.17679/inuefd.354142>
- Ewert, A., Place, G., ve Sibthorp, J. (2005). Early-life outdoor experiences and an individual's environmental attitudes. *Leisure Sciences*, 27(3), 225-239.
- Fien J. ve. Tilbury, D. (2002). "The global challenge of sustainability," in Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge, D. Tilbury, R. Stevenson, J. Fien, and D. Schreuder, Eds. Cambridge, UK: IUCN, pp. 1-12
- Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D. ve Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44074>
- Güneş, F. (2017). Alıştırmalardan etkinliklere: Eğitimdeki gelişmeler. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 103-120.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Hadar, L. L. (2017). Opportunities to learn: Mathematics textbooks and students' achievements. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 153-166. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.10.002>
- Haggarty, L. ve Pepin, B. (2002). An Investigation of mathematics textbooks and their use in english, french and german classrooms: who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, 28(4), 567-590. <http://www.jstor.org/stable/1501441>
- Kalender, B., Kabapınar, Y. ve Urfalıoğlu, K. (2023). An Investigation into 2005 and 2018 Life Studies Textbooks in the context of Learning Approaches: How do Classroom Teachers Interpret the Change?. *Eğitim ve Bilim*, 48(214), 149-175.
- Kahn, P. H. J. (1999). *The Human Relationship with nature: Development and Culture*. MA:MITPress.
- Karatekin, K. (2011). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Kocataş, A. (2014). *Ekoloji ve Çevre Biyolojisi*. 13. Baskı. Dora Yayıncılık.

- Landrigan, P. J. ve Goldman, L. R. (2011). Children's vulnerability to toxic chemicals: a challenge and opportunity to strengthen health and environmental policy. *Health Affairs*, 30(5), 842-850.
- Moore, D. W., Moore, S. A., Cunningham, P. ve Cunningham, J. (2006). *Developing readers and writers in the content areas* (5th ed.). Pearson/Allynand Bacon.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2021). Ders Kitaplarını Değerlendirme Raporu (Öğretmen Görüşleri). İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı, Ankara. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_04/15195856_derskitaplarini_degerlendirmeraporu_ogretmengorusleri_2021.pdf (Eylül 10, 2024)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2024a). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (1, 2, ve 3. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/> (Eylül 10, 2024)
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2024b). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. <https://tymm.meb.gov.tr/ortak-metin>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from "Case Study Research in Education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Miser, R. (2010). *Çevre eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği Yayınları.
- Nadal, M., Rovira, J., Díaz-Ferrero, J., Schuhmacher, M. ve Domingo, J. L. (2016). Human exposure to environmental pollutants after a tire landfill fire in Spain: Health risks. *Environment international*, 97, 37-44.
- Okeeffe, L. (2013). A framework for textbook analysis. *International Review of Contemporary Learning Research*, 2(1), 1-13.
- Önal, H., Kaya, N., ve Çalışkan, T. (2019). Çevre Eğitiminde Sıfır Atık Politikası Ve Mevcut Ders Kitaplarındaki Görünümü (Hayat Bilgisi 2. Sınıf Ders Kitabı). *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 123-140.
- Öz-Aydın, S., Ekersoy, S. ve Özkan, B. (2022). Türkiye'de eğitim ve öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesini ne kadar desteklemektedir? *Yaşadıkça Eğitim*, 36(1), 66-89. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361354>
- Paraskevopoulos, S., Padelidu, S. ve Zafiroopoulos, K. (1998). Environmental knowledge of elementary school students in greece. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 55-60. <https://doi.org/10.1080/00958969809599119>
- Peker, R. (2020) İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çevre algıları ile çevreye yönelik tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Burdur.
- Seyis, N. K. (2010). Türkiye'de ilköğretim programlarında çevre için eğitimin yeri ve önemi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Şahan, H. H. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Bilimsel Davranışları Kazandırma Yönünden Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir.
- Şahin, K. (2021) Çevre eğitimi ve Türkiye'deki ilköğretim okullarının çevre eğitimine ilişkin müfredatlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Kırıkkale.
- Şahin, M. 2009, Cumhuriyetin Kuruluşundan Günümüze Türkiye'de Hayat Bilgisi Ders Programlarının Gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2/8, 402-410.
- Şara Hürsoy, P. ve Bıyık, M. (2022). İlkokul Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Çevre Kavramının Değişimi ve Gelişimi (2009-2018)*. *International Journal of Active Learning*, 7(1), 59-83.
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir çevre eğitimi açısından ilköğretim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(151).
- Türküm, A. S. (1998). Çağdaş toplumda çevre sorunları ve çevre bilinci. Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Eskişehir, 165- 181.
- UNESCO, T. D. (1978). *Intergovernmental conference on environmental education*. Final Report.
- Ünal, S., Mançuhan, E. ve Sayar, A. A. (2001). *Çevre; bilinci, bilgisi ve eğitimi*. Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Ütkür, N. (2018). Examination of activities in the primary school life sciences textbooks in Turkey. *European Journal of Education Studies*, 4(9). <https://doi.org/10.5281/zenodo.1295859>
- Yıldız, N., ve Taş, A. M. (2015). Hayat bilgisi 1, 2 ve 3. Sınıf programı ile ders kitaplarının yer temelli eğitim açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(5), 273-284.
- Yirik, F. (2020). Hayat bilgisi ve fen bilimleri ders kitaplarının çevre kazanımları açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Antalya.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2024

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Deprem Bilgisi ve Depreme İlişkin Farkındalık Düzeyleri

Earthquake Knowledge and Awareness Levels of Teachers Working in Secondary Education Institutions



Yazar Bilgisi / Author Information

Yücel Şeran

Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Coğrafya Öğretmenliği İstanbul/Türkiye
PhD Student, Marmara University, Institute of Educational Sciences, Geography Education, İstanbul/Türkiye

seran-yucel55@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4960-5215>

Cansu Taşkan

Dr., Yalova/Türkiye

Dr., Yalova/Türkiye

cansutaskan@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3623-5188>

Ali Osman Kocalar

Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Coğrafya Öğretmenliği Bölümü, İstanbul/Türkiye
Assoc. Prof. Dr., Marmara University, Atatürk Faculty of Education, Department of Geography Education, İstanbul/Türkiye

ali.kocalar@marmara.edu.tr

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7827-9043>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 01.12.2024

Kabul Tarihi / Accepted : 19.12.2024

Yayın Tarihi / Published : 31.12.2024

Atıf / Cite

Şeran, Y., Taşkan, C., ve Kocalar, A. O. (2024). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin deprem bilgisi ve depreme ilişkin farkındalık düzeyleri. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 173-194.

<https://doi.org/10.47503/jirss.1594549>

Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Deprem Bilgisi ve Depreme İlişkin Farkındalık Düzeyleri¹

Earthquake Knowledge and Awareness Levels of Teachers Working in Secondary Education Institutions

Özet

İstanbul ve çevresinde büyük çaplı bir depremin gerçekleşme ihtimali uzmanlarca sıkça vurgulanmaktadır. Bu nedenle afetlerin etkilerini en aza indirmek için bireylerin afet eğitimi alması kritik bir gerekliliktir. Toplumun afetlere hazırlıklı hale gelmesinde eğitim stratejik bir öneme sahiptir, öğretmenler bu süreçte temel bir rol üstlenmektedir. Afet riskini azaltmaya yönelik sürdürülebilir eğitim programlarının tasarımı, öğretmenlerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin artırılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu araştırma, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin deprem bilgisi ve farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yedi farklı okulda görev yapan 258 öğretmen tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Veri toplama sürecinde deprem bilgi ve farkındalık düzeylerini ölçen güvenilir ve geçerli ölçekler kullanılmıştır. Elde edilen veriler analiz edilerek öğretmenlerin deprem bilgisi düzeyinin yüksek, farkındalık düzeyinin ise orta seviyede olduğu saptanmıştır. Daha önce deprem yaşamış öğretmenlerin farkındalık seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ölçeğin sonucunda elde edilen veriler IBM SPSS 25.0 programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin deprem bilgi düzeyi ölçeğinden elde edilen puanları yüksek, deprem farkındalık ölçeğinden elde edilen puanları ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin daha önce afet boyutunda deprem yaşama sıklığı arttıkça, deprem farkındalıklarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %93,4'ü yaşam üçgeni hakkında bilgi sahibidir. Katılımcıların %42,6'sı evde deprem çantasının hazır olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların %84,1'i ülke olarak olası bir depreme karşı hazırlıksız olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin teorik bilgilerinin uygulamaya yansıtılmasının güçlendirilmesi gerekmektedir. Deprem eğitimi programları daha uygulamalı ve disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınmalı, afet bilincinin yalnızca sınıf ortamında değil, toplumsal düzeyde de yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Eğitim politikalarının bu doğrultuda güncellenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Doğal afet, Deprem, Farkındalık, Deprem eğitimi, Öğretmen

Abstract

The likelihood of a major earthquake occurring in Istanbul and its surroundings has been frequently emphasized by experts. Therefore, disaster education for individuals is a critical necessity to minimize the impacts of such events. Education holds strategic importance in preparing society for disasters, with teachers playing a fundamental role in this process. Designing sustainable educational programs aimed at reducing disaster risks is directly associated with enhancing teachers' knowledge and awareness levels. This study aims to determine the earthquake knowledge and awareness levels of teachers working in secondary schools. Using the survey model, one of the quantitative research methods, 258 teachers from seven different schools were selected through random sampling. Reliable and valid scales measuring earthquake knowledge and awareness levels were utilized during the data collection process. The analysis of the collected data revealed that teachers' earthquake knowledge levels were high, while their awareness levels were moderate. It was observed that teachers who had previously experienced an earthquake demonstrated higher awareness levels. The data obtained from the scales were analyzed using the IBM SPSS 25.0 software. The results indicated that teachers scored high on the earthquake knowledge scale but moderate on the earthquake awareness scale. Furthermore, the frequency of having experienced a significant earthquake was positively associated with higher awareness levels among teachers. Notably, 93.4% of the teachers reported being knowledgeable about the "life triangle" concept. However, only 42.6% stated that they had an emergency earthquake kit prepared at home. Additionally, 84.1% of the participants expressed that the country is generally unprepared for a potential earthquake. It is essential to strengthen the application of teachers' theoretical knowledge in practical settings. Earthquake education programs should be addressed through a more practical and interdisciplinary approach, ensuring that disaster awareness extends beyond the classroom into the broader community. In this regard, updating educational policies to align with these recommendations is strongly suggested.

Keywords: Natural disaster, Earthquake, Awareness, Earthquake education, Teacher

¹ Bu çalışmanın ilk hali 6. Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresinde (19-22 Eylül 2024) özet bildiri olarak sunulmuştur.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Turkey's location on an active seismic belt necessitates heightened earthquake preparedness awareness. Earthquakes significantly impact not only infrastructure but also individuals' psychological and social lives. With over 60% of natural disasters in Turkey being earthquakes, increasing disaster awareness and preparedness across all societal sectors is imperative. Teachers play a pivotal role in instilling and disseminating disaster awareness as community leaders. Educational activities in schools help extend earthquake preparedness awareness to families and the broader community.

This study examines the levels of earthquake knowledge and awareness among secondary school teachers in Istanbul's Bayrampaşa district. It further explores whether teachers' knowledge levels vary according to demographic variables (gender, professional experience, subject area, education level, and earthquake experience) and investigates the relationship between earthquake knowledge and awareness levels.

Findings reveal high knowledge levels among teachers, although awareness levels are moderate. Geography teachers exhibit the highest knowledge levels, while gaps in awareness are observed among other subject areas. Teachers' earthquake experiences enhance their awareness; however, the relationship between knowledge and awareness, though positive, remains weak. The study underscores the need for expanded educational programs and a more active role for teachers in fostering earthquake awareness and preparedness.

Method

This quantitative study employed a survey design. The sample comprised 258 teachers from seven schools in Bayrampaşa. Data were collected using the Earthquake Knowledge Level Scale (EKLS) and the Earthquake Awareness Scale (EAS), developed by Genç and Sözen (2021-2022). Data analysis was conducted using SPSS 25, employing descriptive statistics, independent sample t-tests, and correlation analyses.

Findings

The study investigated teachers' earthquake knowledge and awareness levels and the relationship between these variables. Teachers' demographic characteristics were analyzed to determine their influence on these levels.

Teachers' average score on the EKLS was 63.87, indicating a high level of earthquake knowledge. Sub-dimension scores were 27.64 for knowledge of earthquake zones (maximum 35 points) and 36.22 for knowledge of earthquake effects (maximum 40 points). Female teachers scored higher in earthquake effects knowledge than males ($p < 0.05$), although overall knowledge differences were not statistically significant ($p > 0.05$). Professional experience did not significantly affect knowledge levels, while higher education levels correlated with improved knowledge of earthquake zones ($p < 0.05$). Teachers' subject areas significantly influenced knowledge levels, with geography teachers scoring the highest ($p < 0.05$). Earthquake experience did not impact overall knowledge scores; however, teachers with more experience demonstrated better preparedness practices.

Regarding earthquake awareness, teachers scored an average of 67.43 on the EAS, indicating moderate awareness. Sub-dimension scores were 14.55 for the earthquake-building relationship (maximum 20 points), 38.93 for preparedness practices (maximum 60 points), and 13.94 for readiness for earthquakes (maximum 35 points). Male teachers showed significantly higher readiness for earthquakes than females ($p < 0.05$). Professional experience and education levels showed no significant impact on overall awareness ($p > 0.05$), but teachers with greater earthquake experience had higher awareness ($p < 0.05$). Knowledge and awareness levels showed a weak positive correlation ($r=0.28, p < 0.05$) indicating that awareness increases with knowledge, albeit to a limited extent.

Conclusion and Discussion

The findings indicate that while teachers are knowledgeable about earthquakes, this knowledge does not adequately translate into awareness or practical preparedness. Significant gaps exist in measures such as preparing earthquake survival kits and designating safe areas at home. Geography teachers' superior knowledge highlights the advantage of disaster education in their field. Personal earthquake experiences positively affect awareness, emphasizing the importance of practical exposure. Although 93.4% of teachers reported being aware of the "triangle of life" concept, only 64.7% had identified such areas in their homes. Furthermore, 42.6% of participants had an earthquake kit, and 84.1% believed that the country is unprepared for a major earthquake.

To address these challenges, earthquake preparedness training for teachers should be enhanced, emphasizing practical applications. Earthquake education should be integrated across various subjects, not just geography. Community awareness campaigns should promote practical measures like preparing earthquake kits. Additionally, structural inspections of schools should be conducted to ensure their safety. This study highlights the need for educational reforms and public awareness campaigns to empower teachers as leaders in promoting earthquake preparedness and awareness in society. The findings offer a roadmap for improving preparedness through targeted interventions.

GİRİŞ

Afetler; çeşitli doğal, teknolojik ve insan kaynaklı olaylar nedeniyle ortaya çıkmaktadır (TDK, 2024; Varol ve Gültekin, 2016). Toplumun tamamının ya da belli bir kesiminin sosyal, ekonomik, fiziksel ve çevresel kaybına sebep olup günlük faaliyetlerini durdurmakta ya da kesintiye uğratmaktadır. Afet bir olayın kendisi değil, doğurduğu sonucudur (AFAD, 2024). Afete neden olan etmenlerden biri de depremlerdir. Kısaca “yer sarsıntısı” da denilen deprem, yer kabuğunda meydana gelen kırılmalara bağlı, ani olarak ortaya çıkan titreşimlerin dalgalar halinde yayılıp yerin iç kısmını ve yer yüzeyini sarsması olayıdır (Güney ve İnan, 2018; Sever, 2019). Deprem gerçekleştiği coğrafyada ortaya çıkardığı maddi yıkımın yanı sıra insanların yaşamlarını derinden etkilemekte ve ciddi psikolojik sorunlara neden olmaktadır (Nakajima, 2012).

Türkiye, dünyanın en önemli deprem kuşaklarından biri olan Alp- Himalaya deprem kuşağında yer almaktadır. Bu nedenle ülkemizdeki depremlerin neredeyse tamamı tektonik kökenli depremlerdir (Şahin ve Sipahioğlu, 2007). Türkiye’de görülen doğal afetlerin %60’tan fazlasını depremler meydana getirirken Dünya’da ise bu oran %8’dir (Yazıcı ve Koca, 2018). Türkiye topraklarının %93’ü, nüfusunun %98’i ve sanayi kuruluşlarının %98’i deprem tehlikesi ile karşı karşıyadır (Uğur ve Işık, 2020). Depremin ne zaman olacağı önceden belirlenememekle birlikte depremin zararlarının azaltılması ve olası bir depremde vereceği hasarın en aza indirilmesi deprem öncesi, deprem sırası ve deprem sonrasında alınacak önlemler ile mümkündür (Tüysüz, 2021).

Deprem eğitimi, üzerinde bulunduğumuz yer kabuğundan başlayarak, depremi, deprem oluşumunu açıklayan ve deprem sonucunda meydana gelebilecek zararlar ile bu zararlardan korunma yollarının öğretimini konu alan bir eğitim sürecidir. Deprem eğitiminin en güvenilir ve doğru bir şekilde verilebileceği yerler kuşkusuz okullardır (Öcal, 2005). Eğitimin en temel parçalarından biri olarak kabul edilen öğretmenlerin bireysel ve mesleki gelişimleri önemlidir. Ayrıca öğretmenin toplum içerisindeki lider rolü de dikkate alındığında öğrencilere kazandırılması hedeflenen afet bilinci öncesinde öğretmenlerin de bu bilince sahip olması büyük önem arz etmektedir (Bulu, 2023). Olası depreme karşı bilinçli olmak için bu bilinci oluşturacak doğru bilgilerle donatılmanın yanında depreme karşı doğru tutum ve davranışlara sahip olabilmeyi de gerektirir (Demirci ve Yıldırım, 2015).

Deprem ile ilgili literatür incelendiğinde eğitsel içerikli çalışmalara veri toplamak amacıyla Genç ve Sözen tarafından bireylerin deprem bilgi düzeyini belirlemeye (2022) ve deprem farkındalıklarını (2021) tespit etmeye yönelik ölçek geliştirdikleri görülmüştür. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde çalışan personellerin afet yönetimi hakkındaki bilgi, tutum, davranışlarını Bulat ve Özbaşı (2021) incelemiş ve personelin yaşı arttıkça afetlere hazırlık bilgi seviyesinin de arttığı tespit edilmiştir. Benzer ve Arpalık’ın (2021) ortaya koyduğu farklı deprem bölgelerinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin deprem bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik çalışma sonucunda öğrencilerin illere ve cinsiyetlere göre deprem bilgi puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmemiş, fakat 5. sınıf ve 8. sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır. Aksoy ve Sözen’in (2014) kaleme aldıkları lise öğrencilerinin coğrafya dersindeki deprem eğitimine ilişkin görüşlerinin incelendiği makalede meslek lisesi ve Anadolu öğretmen lisesindeki öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmuş, *veriler, deney ve kontrol grupları arasındaki farkları incelemek için tekrarlı ölçümler ANCOVA ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, yaratıcı haritalama stratejilerinin, yer adları ve konumlarının öğrenilmesi ve hatırlanması konusunda deney grubu lehine $p < .05$ düzeyinde anlamlı farklar ortaya koyduğunu göstermektedir.*

Meslek lisesindeki öğrencilerin coğrafya dersinde verilen deprem eğitimini yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Eroğlu (2023) tarafından yazılan lise öğrencilerinin deprem bilgi düzeyi ve afet bilinç algılarına yönelik makalede öğrencilerin deprem bilgisi ve tehlike algılarının farklı olduğu tespit edilmiştir. Gezer ve Aksu'nun (2022) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının afet farkındalık düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının afet farkındalık düzeylerinin genel olarak orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karbeyaz'ın (2023) deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin deprem kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmasında, öğretmenlerin ilgili ölçekte aldıkları puanların ortalamasının üzerinde olduğu belirlenmiş ve deprem kaygısı puanlarının kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Nakajima'nın (2012) deprem ve sonrası psikoloji adlı makalesinde, deprem deneyimi ile travma sonrası stres bozukluğunun gelişimi arasındaki ilişki ele alınmış ve bu konudaki sorunlar kapsamlı bir şekilde incelenmiştir. Sari ve diğerlerinin (2019) Maneje Regency'deki İlkokul Öğrencilerinin Deprem Afetine Hazırlık Eğitimi adlı makalesinde, afet simülasyon yöntemi ile resimli kitap kullanımının öğrencilerin deprem bilgisi üzerinde olumlu bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bernhardsdottir ve diğerleri (2015), Afet Riskinin Azaltılması İçin Yaygın Eğitim başlıklı makalelerinde, deprem riski düzeylerinin farklılık gösterdiği İzlanda, İtalya ve Portekiz'de ilk ve orta dereceli okullarda deprem riskini azaltmaya yönelik anket çalışmaları yaparak karşılaştırmalı bir analiz sunmuşlardır.

İstanbul'da yaşanabilecek olası bir depremde çalışma alanını oluşturan Bayrampaşa ilçesi 2. derece deprem risk bölgesi olarak belirlenmiştir (Yalman ve Yalman, 2019). Bu çalışmanın amacı Bayrampaşa ilçesi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin deprem bilgisi ve deprem farkındalığı arasındaki ilişkiyi ölçmeye yöneliktir. Ayrıca öğretmenlerin deprem bilgisi ve deprem farkındalık düzeylerinin cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumları, deprem yaşama sıklıkları ve branşlarına göre anlamlı farklılar gösterip göstermedikleri gibi değişkenlerinde incelenmesi amaçlanmaktadır. Yukarıda da görüldüğü üzere afet eğitimi, özelde ise deprem eğitimi ile ilgili alan yazın incelendiğinde daha çok öğrencilere yönelik çalışmalar yapılmış, öğretmenlere yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Öğretmenler özellikle afet eğitimi sürecinde okul ve toplum arasındaki bağın kurulmasında çok önemli rol oynamaktadırlar (Izadkhah ve diğerleri, 2012). Buradan hareketle yapılan çalışmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır;

1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri ve deprem farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri ve deprem farkındalıkları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki tecrübe, eğitim durumu, deprem yaşama sıklığına, branşlara) göre anlamlı bir fark göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri ile deprem farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin deprem hazırlık düzeyine ilişkin sorulara (yaşam üçgeni, yaşadığı ev ve eğitim verdiği okulun depreme karşı sağlamlığı, deprem çantası bulundurma durumu, yaşadığımız ülke ve şehir olarak depreme karşı hazırlıklı olma durumu) verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Öncelikle ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerini ve deprem farkındalıklarını çeşitli değişkenler açısından analiz etmek üzere betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama, araştırmaya konu olan geçmişte ya da halen var olan bir durumu kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Ayrıca ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri ve deprem farkındalıkları arasındaki ilişkinin ortaya konması için ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığı ve/veya derecesini tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Evren, araştırmada toplanan verilerin analizi ile elde edilen sonuçların yorumlanıp geçerli olacağı büyük gruba ifade eder (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem, evrenin özellikleri hakkında veri sağlamak amacıyla çalışılan, evrenden seçilen sınırlı bir parçadır. Araştırmanın örneklemini Bayrampaşa ilçesindeki 7 ortaöğretim kurumunda görev yapan tesadüfi örneklem yöntemi ile seçilmiş 258 öğretmenden oluşmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1

Örneklem Grubunu Oluşturan Okullar ve Katılımcı Sayısı

Okul Adı	Katılımcı Sayısı
Sağmalcılar Anadolu Lisesi	21
Suat Terimer Anadolu Lisesi	13
Tuna Anadolu Lisesi	46
Bayrampaşa MTAL	22
İnönü MTAL	107
Şehit Büyükelçi İsmail Erez MTAL	37
Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan İHL	12
Toplam	258

Veri Toplama ve Süreci

Bu araştırmada, verilerin toplanma sürecinde, çalışmanın kapsamı ve konusu gereği ölçek maddelerinde düzenlemeler yapılarak iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçekler, araştırmacılar tarafından okullardaki öğretmenlere gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Araştırma ölçekleri Genç ve Sözen tarafından geliştirilen Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği (2022) ve yine Genç ve Sözen tarafından geliştirilen Deprem Farkındalık Ölçeği (2021)'dir.

Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği (DBDÖ) 5'li likert yapıda 15 maddeden oluşan iki boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin ilk 7 maddesi "Deprem Bölgeleri Dağılım Bilgisi", son 8 madde ise "Deprem Etkileri Bilgisi" ne aittir. Ölçekten en düşük 15 puan, en yüksek ise 75 puan alınabilir. Deprem Farkındalık Ölçeği (DFÖ) ise 5'li likert yapıda ve 23 maddeden oluşan 3 boyutlu bir ölçektir. Ölçeğin ilk 4 maddesi "Deprem Yapı İlişkisi", 5-16 arası (12 madde) "Deprem Hazırlığı Uygulaması" ve son 7 madde ise

“Depreme Karşı Hazırlıklı Olma” ile ilgilidir. Ölçekten en düşük 23 puan, en yüksek ise 115 puan alınabilir. Kişilerin ölçekten aldıkları puanların artması daha çok bilgiye sahip olduklarını gösterir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Normal dağılım için gerekli varsayımların karşılandığı durumlarda parametrik istatistikler kullanılır (Büyüköztürk, 2020). Araştırmada ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerine bakılmıştır. Ölçekler ve alt boyutlarının Skewness-Kurtosis değerleri -1 ile 1 arasında çıkmıştır. Hair ve diğerleri, (2019), çarpıklık değerinin -1 ile 1 arasında olmasının dağılımın normallliğini gösterdiğini belirtmişlerdir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, histogram ve Q-Q Plot grafikleri de incelenerek normallik varsayımlarının büyük ölçüde sağlandığı görüldüğünden parametrik testlerden T testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve varyans eşitliği sağlandığından Post-Hoc Tukey testi, Pearson Korelasyon testi, parametrik olmayan testlerden Kruskal-Wallis testi ve betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmada elde edilen verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular tablolar halinde gerekli sayısal ifadeler verilerek bulgular kısmında sunulmuştur. Genç ve Sözen tarafından geliştirilen Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği (2022)'nin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ,890 olarak belirlenmiştir. Yine Genç ve Sözen tarafından geliştirilen Deprem Farkındalık Ölçeği (2021)'nin Cronbach's Alpha Güvenirlik Katsayısı ,834 olarak hesaplanmıştır.

Etik Konular

Bu çalışmada baştan sona kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Bu çalışmanın etik izni, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Komisyonunun 16.09.2024 tarihli 09-18 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri, deprem farkındalık düzeyleri ve bu ikisi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla çalışmanın problemlerine yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. Bulgu: Öğretmenlerin Deprem Bilgi Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri “Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği” ve alt boyutları deprem bölgeleri dağılım bilgisi ve deprem etkileri bilgisinden elde edilen bulgulara göre analiz edilmiştir. Deprem bilgi düzeylerinin cinsiyet, mesleki tecrübe (yıl), eğitim durumu, afet boyutunda bir deprem yaşama durumu ve bransa göre ilişkileri tek tek incelenmiştir.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerine yönelik elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2*Öğretmenlerin Deprem Bilgi Düzeyleri*

Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutları	n	\bar{X}	ss
Deprem bilgi düzeyi ölçeği	258	63,87	6,82
Deprem bölgeleri dağılış bilgisi	258	27,64	4,27
Deprem etkileri bilgisi	258	36,22	3,56

Tablo 2'ye göre, Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeğinden elde edilen ortalama puan 63,87'dir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 15, en yüksek puan 75'tir. Ölçeğin aralık değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Deprem bilgi düzeyi ölçeğinin deprem bölgeleri dağılış bilgisi alt boyutundan elde edilen ortalama puan 27,64'tür. Deprem bölgeleri dağılış bilgisi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35'tir. Deprem bölgeleri dağılış bilgisi boyutu aralık değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Deprem bilgi düzeyi ölçeğinin deprem etkileri bilgisi alt boyutundan elde edilen ortalama puan 36,22'dir. Deprem etkileri bilgisi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40'tır. Deprem etkileri bilgisi boyutu aralık değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri yüksek çıkmıştır.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular

“Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait t- Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Deprem bilgi düzeyi ölçeği	Kadın	119	64,46	6,47	1,28	0,19
	Erkek	139	63,36	7,09		
Deprem bölgeleri dağılış bilgisi	Kadın	119	27,63	4,21	-0,04	0,96
	Erkek	139	27,65	4,33		
Deprem etkileri bilgisi	Kadın	119	36,83	3,16	2,57	0,01
	Erkek	139	35,71	3,81		

Tablo incelendiğinde, deprem bilgi düzeyi ölçeğinden kadın öğretmenlerin aldıkları ortalama puan ($\bar{X} = 64,46$) ve erkek öğretmenlerin aldıkları ortalama puan ($\bar{X} = 63,36$) olup anlamlı farklılık görülmemiştir ($t=1,28$, $p > 0,05$). Böylece, cinsiyetin deprem bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçeğin alt boyutu olan deprem bölgeleri dağılış bilgisine göre cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$). Ölçeğin diğer alt boyutu olan deprem etkileri bilgisi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Ortalama puanlara da bakıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre deprem etkileri bilgisi biraz daha yüksektir.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin mesleki tecrübe değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular

“Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri mesleki tecrübe değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Mesleki Tecrübe (Yıl)	n	\bar{X}	ss	F	p
Deprem bilgi düzeyi ölçeği	1-7	56	64,73	6,04	1,50	0,21
	8-14	77	62,66	6,91		
	15-21	45	63,48	7,08		
	22+	80	64,65	7,02		
Deprem bölgeleri dağılım bilgisi	1-7	56	28,05	3,88	1,20	0,30
	8-14	77	26,90	4,28		
	15-21	45	27,62	4,38		
	22+	80	28,07	4,44		
Deprem etkileri bilgisi	1-7	56	36,67	3,02	1,16	0,32
	8-14	77	35,75	3,69		
	15-21	45	35,86	3,69		
	22+	80	36,57	3,70		

Tablo 4 incelendiğinde mesleki tecrübe değişkeninin deprem bilgi düzeyi ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$). Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile deprem bilgi düzeyleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular

“Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait cevaplar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Eğitim durumu	N	Ortalama sıra	Ki kare	p
Deprem bilgi düzeyi ölçeği	Ön lisans	4	59,6	4,89	0,18
	Lisans	173	130,5		
	Yüksek Lisans	77	128,5		
	Doktora	4	172,5		
Deprem bölgeleri dağılım bilgisi	Ön lisans	4	24,25	8,59	0,03
	Lisans	173	129,7		
	Yüksek Lisans	77	133,2		
	Doktora	4	152,7		
Deprem etkileri bilgisi	Ön lisans	4	124,5	1,44	0,69
	Lisans	173	130,6		
	Yüksek Lisans	77	125,2		
	Doktora	4	168,5		

Tablo 5'e göre öğretmenlerin deprem bilgi düzeyi ölçeği ve alt boyutu olan deprem etkileri bilgisi eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ($p > 0,05$). Diğer alt boyutu olan deprem bölgeleri dağılım bilgisinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür ($p < 0,05$). Öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça deprem bölgelerinin dağılımı hakkındaki bilgi seviyelerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin deprem yaşama sıklığına göre farklılaşmasına ait bulgular

"Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri deprem yaşama sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ait cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Deprem Yaşama Sıklığına Göre Farklılaşmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Deprem Yaşama Sıklığı	n	\bar{X}	ss	F	p
Deprem bilgi düzeyi ölçeği	Hiç	112	64,06	6,52	0,82	0,47
	1 kez	83	63,84	7,08		
	2 kez	33	62,33	6,97		
	3 ve fazlası	30	64,93	7,08		
Deprem bölgeleri dağılım bilgisi	Hiç	112	27,59	4,16	0,37	0,77
	1 kez	83	27,74	4,52		
	2 kez	33	27,06	3,97		
	3 ve fazlası	30	28,16	4,38		
Deprem etkileri bilgisi	Hiç	112	27,64	3,54	1,22	0,30
	1 kez	83	36,46	3,47		
	2 kez	33	36,09	3,81		
	3 ve fazlası	30	35,27	3,54		

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin deprem yaşama sıklığı şu şekildedir: "Hiç yaşamadım" 112 kişi, "1 kez yaşadım" 83 kişi, "2 kez yaşadım" 33 kişi, "3 ve fazla kez yaşadım" 30 kişidir. Deprem yaşama sıklığının deprem bilgi düzeyi ölçeği ve alt boyutlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin branşlara göre farklılaşmasına ait bulgular

"Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri branşlara farklılaşmakta mıdır?" sorusuna ait yanıtları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7'ye göre, deprem bilgi düzeyi ölçeği ve alt boyut olan deprem bölgeleri dağılım bilgisinde öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır ($p < 0,05$). Her iki ölçekte de Coğrafya öğretmenleri en yüksek, Plastik teknolojileri öğretmenleri en düşük puan ortalamasına sahiptir.

Bu durum deprem bilgisi ve deprem bölgelerinin dağılımı konularında Coğrafya öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yüksek bilgi düzeylerine sahip olduklarını göstermektedir. Diğer alt boyut olan deprem etkileri bilgisi ise öğretmenlerin branşlarına göre farklılaşmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 7

Deprem Bilgi Düzeyi Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Farklaşmasına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Branş	n	Ortalama sıra	Ki kare	p
Deprem bilgi düzeyi ölçeği	Matematik	23	133,26	32,80	0,018
	Fizik	14	141,39		
	Biyoloji	13	87,88		
	Edebiyat	38	144,20		
	Tarih	23	165,15		
	Coğrafya	4	232,13		
	Felsefe	7	153,86		
	Yabancı Dil	19	140,89		
	Din Kültürü	17	127,35		
	Beden Eğitimi	12	94,54		
	Rehberlik	3	111,67		
	Kimya	18	113,14		
	Metal Tek.	10	105,60		
	Makine Tek.	10	112,60		
	Bilişim Tek.	8	122,63		
	Mobilya Tek.	5	103,20		
	Elektrik Tek.	29	119,40		
Plastik Tek.	3	29,50			
Çocuk Gelişimi	2	181,25			
Deprem bölgeleri dağılışı bilgisi	Matematik	23	125,39	32,28	0,020
	Fizik	14	133,96		
	Biyoloji	13	82,50		
	Edebiyat	38	137,83		
	Tarih	23	164,70		
	Coğrafya	4	246,50		
	Felsefe	7	151,64		
	Yabancı Dil	19	135,71		
	Din Kültürü	17	130,71		
	Beden Eğitimi	12	111,96		
	Rehberlik	3	135,33		
	Kimya	18	127,61		
	Metal Tek.	10	114,15		
	Makine Tek.	10	109,40		
	Bilişim Tek.	8	112,88		
	Mobilya Tek.	5	104,60		
	Elektrik Tek.	29	124,47		
Plastik Tek.	3	15,00			
Çocuk Gelişimi	2	171,50			
Deprem etkileri bilgisi	Matematik	23	138,76	23,18	0,18
	Fizik	14	152,00		
	Biyoloji	13	111,81		
	Edebiyat	38	149,37		
	Tarih	23	149,41		
	Coğrafya	4	177,38		
	Felsefe	7	149,57		
	Yabancı Dil	19	148,53		
	Din Kültürü	17	121,47		
	Beden Eğitimi	12	94,50		
	Rehberlik	3	79,50		
	Kimya	18	101,08		
	Metal Tek.	10	97,10		
	Makine Tek.	10	119,85		
	Bilişim Tek.	8	138,94		
	Mobilya Tek.	5	97,50		
	Elektrik Tek.	29	115,93		
Plastik Tek.	3	81,00			
Çocuk Gelişimi	2	158,25			

2. Bulgu: Öğretmenlerin Deprem Farkındalık Düzeylerine Yönelik Sonuçlar

Öğretmenlerin deprem farkındalık düzeyleri “Deprem Farkındalık Ölçeği” ve alt boyutları deprem yapı ilişkisi, deprem hazırlığı uygulaması ve depreme karşı hazırlıklı olma ölçeklerinden elde edilen sonuçlara göre analiz edilmiş olup deprem farkındalık düzeylerinin cinsiyet, mesleki tecrübe (yıl), eğitim durumu, afet boyutunda bir deprem yaşama durumu, bransa göre ilişkileri incelenmiştir.

“Öğretmenlerin deprem farkındalık düzeyleri nedir?” sorusuna ait yanıtlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmenlerin Deprem Farkındalık Düzeyleri

Deprem Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlar	n	\bar{X}	ss
Deprem farkındalık ölçeği	258	67,43	11,52
Deprem yapı ilişkisi	258	14,55	2,59
Deprem hazırlığı uygulaması	258	38,93	7,56
Depreme karşı hazırlıklı olma	258	13,94	4,22

Tablo 8’e göre, deprem farkındalık ölçeğinden elde edilen ortalama puan 67,43’tür. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115’tir. Ölçeğin aralık değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin deprem farkındalıkları orta düzeyde çıkmıştır.

Deprem farkındalık ölçeğinin deprem yapı ilişkisi alt boyutundan elde edilen ortalama puan 14,55’tir. Deprem yapı ilişkisi alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 20’dir. Deprem yapı ilişkisi boyutu aralık değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin deprem farkındalıkları orta düzeyde çıkmıştır.

Deprem farkındalık ölçeğinin deprem hazırlığı uygulaması alt boyutundan elde edilen ortalama puan 38,93’tür. Deprem hazırlığı uygulaması alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan 60’tır. Deprem hazırlığı uygulaması boyutu aralık değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin deprem farkındalıkları orta düzeyde çıkmıştır.

Deprem farkındalık ölçeğinin depreme karşı hazırlıklı olma alt boyutundan elde edilen ortalama puan 13,94’tür. Depreme karşı hazırlıklı olma alt boyutundan alınabilecek en düşük puan 7, en yüksek puan 35’tir. Depreme karşı hazırlıklı olma boyutu aralık değerlendirmelerine göre, öğretmenlerin deprem farkındalıkları düşük düzeyde çıkmıştır.

Öğretmenlerin deprem farkındalık bilgi düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular

“Öğretmenlerin deprem farkındalık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Deprem Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait T Testi Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	p
Deprem farkındalık ölçeği	Kadın	119	66,92	9,45	-0,67	0,50
	Erkek	139	67,87	13,05		

Deprem yapı ilişkisi	Kadın	119	14,24	2,58	-1,76	0,07
	Erkek	139	14,81	2,58		
Deprem hazırlığı uygulaması	Kadın	119	39,68	6,40	1,50	0,13
	Erkek	139	38,29	8,40		
Depreme karşı hazırlıklı olma	Kadın	119	13,00	3,42	-3,48	0,00
	Erkek	139	14,76	4,66		

Tablo 9'a göre, deprem farkındalık ölçeğinden kadın öğretmenlerin aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=66,92$) ve erkek öğretmenlerin aldıkları ortalama puan ($\bar{X}=67,87$) olup anlamlı farklılık görülmemiştir ($t=-0,67, p>0,05$).

Ölçek alt boyutları deprem yapı ilişkisi ve deprem hazırlığı uygulamasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Ancak, depreme karşı hazırlıklı olma durumu cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($p<0,05$). Ortalama puanlara da bakıldığında erkek öğretmenlerin depreme karşı hazırlıklı olma durumlarının kadın öğretmenlerden biraz daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretmenlerin deprem farkındalık bilgi düzeylerinin mesleki tecrübe değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular

“Öğretmenlerin deprem farkındalık düzeyleri mesleki tecrübe değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait cevaplar Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10

Deprem Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Mesleki Tecrübe Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Mesleki Tecrübe (Yıl)	n	\bar{X}	ss	F	p
Deprem farkındalık ölçeği	1-7	56	66,14	10,34	2,27	0,08
	8-14	77	65,31	10,08		
	15-21	45	69,11	10,52		
	22+	80	69,43	13,66		
Deprem yapı ilişkisi	1-7	56	14,14	2,73	3,54	0,01
	8-14	77	14,02	2,52		
	15-21	45	14,73	2,32		
	22+	80	15,23	2,58		
Deprem hazırlığı uygulaması	1-7	56	38,98	5,85	0,65	0,58
	8-14	77	37,94	7,36		
	15-21	45	39,17	6,12		
	22+	80	39,71	9,35		
Depreme karşı hazırlıklı olma	1-7	56	13,01	3,92	3,27	0,02
	8-14	77	13,33	3,72		
	15-21	45	15,20	4,37		
	22+	80	14,48	4,60		

Tablo 10'a göre, mesleki tecrübe değişkeninin deprem farkındalık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile deprem farkındalık düzeyleri arasında ilişki bulunamamıştır.

Ölçek alt boyutları, deprem yapı ilişkisi ve depreme karşı hazırlıklı olma öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($p<0,05$). Diğer bir alt boyut deprem

hazırlığı uygulamasında ise öğretmenlerin mesleki tecrübelerine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin deprem farkındalık bilgi düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmasına ait bulgular

“Öğretmenlerin deprem farkındalık düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait yanıtları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Deprem Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Eğitim durumu	n	Ortalama sıra	Ki kare	p
Deprem farkındalık ölçeği	Ön Lisans	4	130,75	4,03	0,25
	Lisans	173	134,68		
	Yüksek Lisans	77	116,14		
	Doktora	4	161,25		
Deprem yapı ilişkisi	Ön Lisans	4	124,13	4,85	0,18
	Lisans	173	135,45		
	Yüksek Lisans	77	114,82		
	Doktora	4	160,13		
Deprem hazırlığı uygulaması	Ön Lisans	4	152,63	5,05	0,16
	Lisans	173	134,44		
	Yüksek Lisans	77	115,19		
	Doktora	4	168,13		
Depreme karşı hazırlıklı olma	Ön Lisans	4	83,88	2,13	0,54
	Lisans	173	132,68		
	Yüksek Lisans	77	124,75		
	Doktora	4	129,13		

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin deprem farkındalık ölçeği ve alt boyutları deprem yapı ilişkisi, deprem hazırlığı uygulaması, depreme karşı hazırlıklı olmanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p > 0,05$). Yani öğretmenlerin deprem farkındalıkları eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Öğretmenlerin deprem farkındalık düzeylerinin deprem yaşama sıklığına göre farklılaşmasına ait bulgular

“Öğretmenlerin deprem farkındalık düzeyleri deprem yaşama sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

Deprem Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Deprem Yaşama Sıklığına Göre Farklılaşmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Deprem Yaşama Sıklığı	n	\bar{X}	ss	F	p
Deprem farkındalık ölçeği	Hiç	112	65,89	10,70	5,44	0,001
	1 kez	83	66,14	10,56		
	2 kez	33	69,42	12,85		
	3 ve fazlası	30	74,56	13,01		

Deprem yapı ilişkisi	Hiç	112	14,33	2,57	2,52	0,058
	1 kez	83	14,27	2,67		
	2 kez	33	15,09	2,33		
	3 ve fazlası	30	15,53	2,50		
Deprem hazırlığı uygulaması	Hiç	112	38,06	7,07	4,58	0,004
	1 kez	83	38,19	6,97		
	2 kez	33	39,66	7,99		
	3 ve fazlası	30	43,43	9,00		
Depreme karşı hazırlıklı olma	Hiç	112	13,50	3,92	1,62	0,18
	1 kez	83	13,67	3,81		
	2 kez	33	14,66	4,05		
	3 ve fazlası	30	15,60	5,96		

Tablo 12'ye göre, öğretmenlerin deprem yaşama sıklığı şu şekildedir: "Hiç yaşamadım" 112 kişi, "1 kez yaşadım" 83 kişi, "2 kez yaşadım" 33 kişi, "3 ve fazla kez yaşadım" 30 kişidir. Öğretmenlerin deprem farkındalık ölçeği ve alt boyutu olan deprem hazırlığı uygulaması deprem yaşama sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır ($p < 0,05$).

Buradan hareketle farkın kaynağını öğrenmek için varyansların homojenliği incelenmiş ($p > 0,05$) ve homojenliğin sağlandığı görüldüğünden Post-Hoc Tukey testi uygulanarak Tablo 13'te sunulmuştur. Ölçeğin alt boyutları deprem yapı ilişkisi ve depreme karşı hazırlıklı olma deprem yaşama sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p > 0,05$).

Tablo 13 incelendiğinde Tukey testi sonuçları, deprem hazırlığı uygulaması ve deprem farkındalığının deprem yaşama sıklığına göre farklılaştığını göstermektedir. Afet boyutunda 3 ve daha fazla deprem yaşayan öğretmenlerin 1 kez yaşayan ve hiç yaşamayan öğretmenlerden deprem hazırlığı uygulamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Benzer şekilde, afet boyutunda 3 ve daha fazla deprem yaşayan öğretmenlerin 1 kez yaşayan ve hiç yaşamayan öğretmenlerden daha yüksek deprem farkındalığına sahip oldukları sonucuna varılmıştır ($p < 0,05$). Sonuç olarak, deprem yaşama sıklığı arttıkça, öğretmenlerin Deprem Hazırlığı Uygulamaları ve Deprem Farkındalıkları artış göstermiştir.

Tablo 13

Deprem Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutu Deprem Hazırlığı Uygulamasının Deprem Yaşama Sıklığına Göre ANOVA Testi Post-Hoc Tukey Sonuçları

Ölçek ve alt boyut	Deprem Yaşama Sıklığı (i)	Deprem Yaşama Sıklığı (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	p
Deprem hazırlığı uygulaması	Hiç	1 kez	-0,13	0,99
		2 kez	-1,60	0,69
		3 ve fazlası	-5,37	0,003
	1 kez	Hiç	0,13	0,99
		2 kez	-1,47	0,76
		3 ve fazla	-5,24	0,006
	2 kez	Hiç	1,60	0,69
		1 kez	1,47	0,76
		3 ve fazlası	-3,76	0,18
3 ve fazlası	Hiç	5,37	0,003	
	1 kez	5,24	0,006	
	2 kez	3,76	0,18	

Deprem farkındalık ölçeği	Hiç	1 kez	-0,25	0,99
		2 kez	-3,53	0,38
		3 ve fazlası	-8,67	0,001
	1 kez	Hiç	0,25	0,99
		2 kez	-3,27	0,48
		3 ve fazlası	-8,42	0,003
	2 kez	Hiç	3,53	0,38
		1 kez	3,27	0,48
		3 ve fazla	-5,14	0,26
	3 ve fazlası	Hiç	8,67	0,001
		1 kez	8,42	0,003
		2 kez	5,14	0,26

Öğretmenlerin deprem farkındalık düzeylerinin branşlara göre farklılaşmasına ait bulgular

“Öğretmenlerin deprem farkındalık düzeyleri branşlara farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait yanıtlar Tablo 14’te gösterilmiştir. Burada normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla Kruskal-Wallis Testi kullanılmıştır.

Tablo 14

Deprem Farkındalık Ölçeği ve Alt Boyutlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşmasına Ait Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Ölçek ve alt boyutlar	Branş	n	Ortalama sıra	Ki kare	p
Deprem farkındalık ölçeği	Matematik	23	133,09	16,51	0,55
	Fizik	14	145,71		
	Biyoloji	13	98,19		
	Edebiyat	38	123,51		
	Tarih	23	150,91		
	Coğrafya	4	130,38		
	Felsefe	7	136,57		
	Yabancı Dil	19	117,55		
	Din Kültürü	17	90,12		
	Beden Eğitimi	12	147,96		
	Rehberlik	3	116,50		
	Kimya	18	109,33		
	Metal Tek.	10	157,70		
	Makine Tek.	10	135,45		
	Bilişim Tek.	8	152,06		
	Mobilya Tek.	5	134,10		
	Elektrik Tek.	29	140,12		
Plastik Tek.	3	101,67			
Çocuk Gelişimi	2	173,00			

Tablo 14’e göre, deprem farkındalık ölçeği ve alt boyutlarında öğretmenlerin branşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p > 0,05$). Yani branş farklılığı öğretmenlerin deprem farkındalıklarını etkilememektedir.

3. Bulgu: Öğretmenlerin Deprem Bilgi Düzeyleri ile Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

“Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri ile deprem farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15

Deprem Bilgi Düzeyi ve Deprem Farkındalık Düzeyi Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Testi Sonuçları

Ölçekler	Deprem Farkındalık Ölçeği (r)	p
Deprem bilgi düzeyi ölçeği	0,28**	0,00

Tablo 15’e göre, öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri ve deprem farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < 0,05$). Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri arttıkça deprem farkındalıkları da artmıştır.

4. Bulgu: Öğretmenlerin Deprem Hazırlık Düzeyine İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

“Öğretmenlerin, deprem bilgi düzeyi ölçeği ve deprem farkındalık ölçeğindeki deprem hazırlık düzeylerine ilişkin maddelere (*yaşam üçgeni, yaşadığı ev ve eğitim verdiği okulun depreme karşı sağlamlığı, deprem çantası bulundurma durumu, yaşadığımız ülke ve şehir olarak depreme karşı hazırlıklı olma durumu*) verdikleri cevaplardan elde edilen sonuçlar nelerdir?” soruna ait cevapları Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16’ya göre öğretmenlerin %93,4’ü yaşam üçgeni hakkında bilgi sahibiyken bunların sadece %64,7’sinin evde yaşam üçgeni olarak belirlediği alanlar bulunmaktadır. Öğretmenlerin %41,5’i yaşadıkları evin depreme karşı sağlamlığına güvenmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin sadece %37,6’sı eğitim verdiği okulun depreme karşı sağlamlığına güvenmektedir. Öğretmenlerin sadece %16,7’si, yaşadığı binada depreme karşı tatbikat yapıldığını bildirmektedir.

Tablo 16

Öğretmenlerin Deprem Hazırlık Düzeylerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Ölçek Maddesi	n	%
Yaşam üçgeni hakkında bilgi sahibiyim.	241	93,4
Yaşadığım evin depreme karşı sağlamlığına güvenirim.	107	41,5
Eğitim verdiğim okulun depreme karşı sağlamlığına güvenirim.	97	37,6
Kaldığım binada deprem olasılığına karşı tatbikatlar yapılır.	43	16,7
Evde deprem çantamız hazırır.	110	42,6
Deprem öncesi deprem çantasını bulundurmanın önemi hakkında bilgi sahibiyim.	231	89,6
Evde yaşam üçgeni olarak önceden belirlediğimiz alanlar vardır.	167	64,7
Yaşadığımız bu şehir olarak olabilecek bir depreme karşı hazırlıksız değiliz.	214	83
Ülke olarak olabilecek bir depreme karşı hazırlıksız değiliz.	217	84,1

Katılımcıların %89,6’sı deprem öncesi evde deprem çantası bulundurmanın önemi hakkında bilgi sahibiyken, bunun sadece %42,6’sı evde deprem çantasının hazır olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %83’ü yaşadığımız şehirde olabilecek bir depreme karşı hazırlıksız olduğumuzu belirtirken, %84,1’i ülke genelinde yaşanabilecek bir depreme karşı hazırlıksız olduğumuzu ifade etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri ve deprem farkındalıkları incelenmiştir. Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin hem ölçek genelinde hem de alt boyutlarında yüksek olduğu görülmüştür. Buna karşın, öğretmenlerin deprem farkındalıkları orta düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin deprem bilgileri yüksek olmasına rağmen bunun farkındalığa yeterli seviyede dönüşmediği, depreme karşı hazırlıklı olma durumlarının ise düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, Türksever (2021), Yıldırım (2024) ve Genç ve Sözen (2023)'in çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Buna karşın Tekin ve Dikmenli (2021)'nin çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının deprem bilgi düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin ve deprem farkındalıklarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer ve Arpalık'ın (2021) ortaokul öğrencilerinin deprem bilgi düzeylerini inceledikleri çalışmalarında, bu düzey ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deprem bilgi düzeyi ölçeği alt boyutu olan deprem bölgeleri dağılım bilgisi cinsiyete göre farklılaşmazken diğer alt boyut olan deprem etkileri bilgisi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre deprem etkileri bilgisi daha yüksektir. Ancak Genç ve Sözen (2023)'in çalışmasında ise erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre deprem etkileri bilgisinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Deprem farkındalık ölçeği alt boyutları olan deprem yapı ilişkisi ve deprem hazırlığı uygulaması cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. Ancak diğer alt boyut olan depreme karşı hazırlıklı olma durumu cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre depreme karşı hazırlıklı olma durumları yüksektir. Buna karşın Budak ve Kandil (2023) ise üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmasında deprem yapı ilişkisi ve deprem bölgeleri dağılım bilgisi alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Buna göre erkek katılımcıların ortalama puanlarının kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin ve deprem farkındalıklarının mesleki tecrübe değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ancak deprem farkındalık düzeyi ölçeği alt boyutları olan deprem yapı ilişkisi ve depreme karşı hazırlıklı olma mesleki tecrübe değişkenine göre farklılaşmaktadır.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin ve deprem farkındalıklarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğretmenlerin eğitim durumu arttıkça DBDÖ alt boyutu olan deprem bölgeleri dağılım bilgisinin arttığı görülmüştür.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin deprem yaşama sıklığına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin deprem farkındalıklarının ise deprem yaşama sıklığına göre farklılaştığı görülmüştür. Deprem yaşama sıklığının artmasıyla birlikte deprem farkındalığının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Işık ve Özcan (2023) ise afet bilinci ve farkındalığına yönelik çalışmasında afet deneyimi yaşayan kamu çalışanlarının yaşamayanlara göre afet sonrası bilinç düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyi puan ortalamasının en yüksek, Plastik Teknolojileri öğretmenlerinin deprem bilgi düzeyi puan ortalamasının en düşük olduğu görülmüştür. Kaya ve Aladağ (2017) benzer şekilde coğrafya öğretmeni adaylarının deprem bilgi düzeyi puanlarının yüksek olduğunu tespit etmiştir. Deprem bilgi düzeylerini artırabilmek için öğretmenlere ve

öğrencilere yönelik deprem konulu eğitimler (seminer, konferans, uzaktan eğitim, hizmet içi kurs vb.) verilebilir. Öğretmenlerin deprem farkındalıklarının ise branş değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin deprem bilgi düzeyleri ve deprem farkındalıkları arasında az da olsa pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Deprem bilgi düzeyi arttıkça deprem farkındalığının da arttığı belirlenmiştir.

Öğretmenler, evde deprem çantası bulundurmanın önemi hakkında yeterli bilgiye sahiptir. Fakat bunu davranışa dönüştürmede büyük oranda eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Gezer ve Şahin (2022) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deprem çantası hazırlama konusunda büyük ölçüde yetersiz oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu nedenle öğretmenlerin deprem çantası hazırlama konusunda farkındalığı artırılmalıdır. Bunun için çeşitli kamu spotu reklamlar verilerek deprem çantası bulundurmaya yönelik farkındalık öğretmenlerimize, öğrencilerimize ve toplumun diğer paydaşlarına kazandırılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmacıların çalışmaya katkı oranı eşittir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

KAYNAKÇA

AFAD, (2024). <https://www.afad.gov.tr/aciklamali-afet-yonetimi-terimleri-sozlugu> adresinden 10 Eylül 2024 tarihinde edinilmiştir.

Aksoy, B., & Sözen, E. (2014). Lise öğrencilerinin coğrafya dersindeki deprem eğitimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Düzce ili örneği). *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1). <https://doi.org/10.12780/UUSB300>

Benzer, S., & Arpalık, A. (2021). Farklı deprem bölgesinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin deprem konusundaki bilgi düzeyleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 107-119.

Bernhardsdottir, A.E., Musacchio, G., Ferreira, M.A. & Falsaperla, S. (2015). Informal education for disaster risk reduction. *Bull Earthquake Eng* 14, 2105-2116. <https://doi.org/10.1007/s10518-015-9771-9>

Budak, D., & Kandil, N. (2023). Üniversite öğrencilerinin deprem bilgi düzeyleri ve sürdürülebilir deprem farkındalık düzeylerinin araştırılması: Spor bilimleri örneği. *Sportive Dergisi*, 6(2), 29-40.

Bulat, Ç., & Özbaşı, D. (2021). Üniversite personelinin afet yönetimi hakkında bilgi, tutum ve davranışlarının incelenmesi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 68-82.

Bulu, D. (2023). *Sınıf öğretmenlerinin afet bilinci algı düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayın No: 780222). [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Büyüköztürk, Ş. (2020) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirci, A., & Yıldırım, S. (2015). İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(207), 89-118.
- Eroğlu, E. (2023). Lise öğrencilerinin deprem bilgi düzeyleri ve afet bilinci algılarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(53), 3757-3765.
- Genç, M., & Sözen, E. (2021). The sustainable scale of earthquake awareness, development, validity and reliability study. *International Electronic Journal Environmental Education*, 11(1), 24-41.
- Genç, M., & Sözen, E. (2022). Deprem bilgi düzeyi ölçeği: geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2745-2781.
- Genç, M., & Sözen, E. (2023). An investigation of university student sustainable earthquake awareness levels in terms of different variables. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 13(4), 550-573.
- Gezer, M., & Şahin, İ. F. (2022). Deprem eğitimi: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının depreme ilişkin bilgi düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 97-106.
- Gezer, U., & Aksu, E. O. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Afet Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 400-408. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1224027>
- Güney, E., & İnan, N. (2018). *Geo- yerbilim sözlüğü: jeoloji & coğrafya temel terim ve kavramlar*. (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis*. Cengage.
- Işık, M., & Özcan, V. (2023). Kamu çalışanlarının afet bilinci ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması. *Uluslararası Akademik Birikim Dergisi*, 6(4), 780-795.
- Izadkhan, Y. O., Hosseini, M., & Heshmati, V. (2012). Training teachers on disaster risk reduction in developing countries: Challenges and opportunities. *In proceedings of 15th world conference on earthquake engineering*, Lisboa, 1-8.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Karbeyaz, A. (2023). Deprem bölgesinde görev yapan öğretmenlerin deprem kaygısının belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 3138-3157.
- Kaya, B., & Aladağ, C. (2017). Determining the cognitive structures of geography teacher candidates on earthquake. *International Education Studies*, 10(1), 122-136.
- Nakajima, Ş. (2012). Deprem ve sonrası psikoloji. *Okmeydanı Tıp Dergisi*, 28(Ek sayı 2), 150-155.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 169-184.

- Proulx, K., & Aboud, F. (2019). Disaster risk reduction in early childhood education: effects on preschool quality and child outcomes. *International Journal of Educational Development*, 66, 1-7.
- Sari R., Suriah. & Saleh L.M. (2019). Earthquake disaster preparedness education in elementary school students in majene regency. *Hasanuddin International Journal of Health Research*, 1(01):1-11.
- Sever, R. (2019). *Afetler ve afet yönetimi*. R. Sever (Ed.). *Doğal Afetler*, Pegem Akademi.
- Şahin, C., & Sipahioğlu, Ş. (2007). *Doğal afetler ve Türkiye*. Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- TDK, (2024). <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10 Eylül 2024 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, Ö., & Dikmenli, Y. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının afet bilinci algısı ve deprem bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 258-271.
- Türksever, Ö. (2021). Öğretmen adaylarının deprem farkındalıkları ile depreme karşı hazırlık durumu düzeyleri arasındaki ilişki. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(3), 2681-2701.
- Tüysüz, O. (2021). *Deprem ve Türkiye*. (1. Baskı). Literatür Yayıncılık.
- Uğur, A., & Işık, M. (2020). Türkiye'nin afetlere hazırlık politikalarının toplum algısı üzerinden karşılaştırmalı analizi: Van-Bitlis illeri örneği. *Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 6(1), 98-118. <https://doi.org/10.21324/dacd.542528>
- Varol, N., & Gültekin, T. (2016). Afet antropolojisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1431-1436.
- Yalman, N. & Yalman, Y. (2019). Deprem eğitiminin İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin artırılmasına etkisi. *Atlas International Refereed Journal On Social Sciences*, 5(17), 140-155.
- Yazıcı, H., & Koca, N. (2018). *Genel Coğrafya*. (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Yıldırım, M. S. (2024). Türkiye'de deprem riski azaltma eğitiminin okullardaki uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri ve öğretmenlerin afet bilinç düzeylerinin incelenmesi. *M. Ü., Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 60(60), 1-24.



Journal of Innovative Research in Social Studies | Sosyal Bilgilerde Yenilikçi Araştırmalar Dergisi

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss>

Cilt/Volume: 7 Sayı/Issue: 2 Yıl/Year: 2024

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Investigation of Prospective Social Studies Teachers' Attitudes Towards Distance Education



Yazar Bilgisi / Author Information

Sevda Demirdağ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Antalya/Türkiye
Master's Student, Akdeniz University, Institute of Educational Sciences, Turkish and Social Sciences Education, Antalya/Türkiye

sevdademirdag1@gmail.com

 ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9322-0474>

Ayhan Akış

Prof. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Antalya/Türkiye
Prof., Akdeniz University, Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education, Antalya/Türkiye

akis@akdeniz.edu.tr

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7871-1190>

Makale Bilgisi / Article Information

Makale Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received : 03.12.2024

Kabul Tarihi / Accepted : 18.12.2024

Yayın Tarihi / Published : 31.12.2024

Atıf / Cite

Demirdağ, S., ve Akış, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 7(2), 195-212. <https://doi.org/10.47503/jirss.1595246>

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi ¹

Investigation of Prospective Social Studies Teachers' Attitudes Towards Distance Education

Özet

Dünyanın neredeyse tamamını etkileyen Covid-19 salgını ve 2023 yılında Türkiye’de meydana gelen 6 Şubat depremleri toplumsal yaşamın birçok alanında ciddi değişikliklere yol açmıştır. Bu iki sürecin en fazla etkilediği alanlardan biri eğitim olmuş ve özellikle pandemi süreci sonrasında ülke genelinde yüz yüze eğitimin yerini uzaktan eğitim almıştır. Bu çalışma Covid-19 ve 6 Şubat depremleri nedeniyle Türkiye’de uygulanan uzaktan eğitime ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tutumlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan çalışmada nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’nin güneyinde bulunan bir devlet üniversitesinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programının farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 155 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla Covid 19 Salgını Döneminde Sunulan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel (frekans, ortalama, standart sapma) ve karşılaştırmalı analiz (t-Testi, ANOVA) yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının ortalamaya yakın olmakla birlikte ortalama üzerinde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde yapılan online sınavlara ilişkin tutumlarının diğer faktörlere göre daha düşük olduğu anlaşılmıştır. Çalışma sonuçları öğretmen adayları tarafından yüz yüze eğitimin uzaktan eğitime göre daha tercih edilen bir yöntem olduğunu göstermiştir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde yapılan çevrimiçi sınavlara ilişkin tutumların diğer faktörlere göre daha düşük bir ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Verilerin karşılaştırmalı analizleri sonucunda ölçekten elde edilen toplam puanlar ile cinsiyet ve sınıf değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Sosyal Bilgiler, Tutum, Uzaktan Eğitim

Abstract

The Covid-19 pandemic, which affected almost the entire world, and the February 6 earthquakes that occurred in Turkey in 2023 have led to severe changes in many areas of social life. One of the areas most affected by these two processes has been education, and distance education has replaced face-to-face education across the country, especially after the pandemic process. This study aims to determine the attitudes of preservice social studies teachers towards distance education implemented in Turkey due to Covid-19 and the February 6 earthquakes. In the study prepared for this purpose, descriptive survey design, one of the quantitative research designs, was preferred. The participants of the study consisted of 155 preservice teachers studying at different grade levels of the Social Studies Teacher Education program of a state university located in the south of Turkey. The Attitude Scale Towards Distance Education Offered During the Covid 19 Pandemic was used to collect data in the study. Descriptive (frequency, mean, standard deviation) and comparative analysis (t-Test, ANOVA) methods were used to analyze the data. As a result of the analysis of the research data, it was seen that preservice teachers' attitudes towards distance education were close to the average. It was understood that preservice teachers' attitudes towards online exams conducted during the distance education process were lower than other factors. The results of the study showed that face-to-face education is a preferred method by preservice teachers more than distance education. In addition, it was seen that attitudes towards online exams conducted in the distance education process had a lower average compared to other factors. As a result of the comparative analysis of the data, it was determined that there was no significant difference between the total scores obtained from the scale and gender and class variables.

Keywords: Preservice Teacher, Social Studies, Attitude, Distance Education

¹ Bu makale ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The COVID-19 pandemic has deeply affected the education sector in Turkey, as it has affected many sectors around the world. The pandemic, which came to the agenda in late 2019, was declared a pandemic by the World Health Organization on March 11, 2020, and universities had to suspend education in this process. Students returned to their hometowns, and after a short break, the distance education model was introduced (Eti ve Karaduman, 2020). This process once again highlighted the fact that not only the pandemic but also natural disasters such as major earthquakes in Turkey interrupted education. However, the education sector is considered as a field that must continue uninterrupted and continuously under all circumstances.

The distance education model has an important place in modern education as a system that allows the exchange of information independent of time and space. This model, which makes it possible to share information between individuals in different parts of the world, should be expanded not only in times of emergency but also as a complementary element to face-to-face education. In this context, supporting educational institutions and teachers is critical for increasing the effectiveness of distance education. In this development process, it is of great importance to evaluate the opinions and attitudes of prospective teachers about distance education.

The history of distance education dates back to the 1700s. This model, which has a history of approximately 300 years, is constantly being improved by adapting to changing life conditions and studies are being carried out to increase its quality (Erşen ve Yumak, 2021). Determining the deficiencies of distance education, receiving feedback and making improvements in this direction are critical for the sustainability of the model. Accordingly, this study aims to examine the attitudes of pre-service social studies teachers towards distance education. In addition, the study will also examine whether there is a relationship between pre-service teachers' attitude scores and gender and class variables.

Method

This study, which was conducted to determine the attitudes of pre-service social studies teachers towards distance education, was conducted in accordance with the descriptive survey model, one of the quantitative research designs. The participants of the study consisted of pre-service teachers studying at the faculty of education of a state university located in the south of Turkey. Maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the sample in the study. A total of 155 pre-service teachers (93 female and 62 male) participated in the study. A personal information form and the "Attitude Scale Towards Distance Education Offered During the Covid 19 Pandemic" developed by Arslan (2021) were used to collect data. Descriptive (frequency, percentage, etc.) and comparative analysis (ANOVA) techniques were used to analyze the research data.

Findings

The data obtained from the research show that Factor 3 (*Attitude towards Online Exams*) has the lowest mean (2.65) and Factor 5 (*Comparison of Distance Education and Face-to-Face Education*) has the highest mean (3.65). The average of the total scores of the scale, which can be scored with a maximum of 105 and a minimum of 30 points, was determined as 62.73. The average of the scale according to the 5-point Likert scale was 2.99. From this point of view, it is possible to say that

pre-service teachers' attitudes towards distance education are close to average. In addition, the first three items with the highest mean were M19 (*This process has revealed the importance of face-to-face education. / \bar{X} =3,77*), M21 (*I believe that I will be more successful in face-to-face education. / \bar{X} =3,73*) and M16 (*I can easily access lecture notes through the system. / \bar{X} =3,54*). The items with the lowest mean were M14 (*Online exams measured real success. / \bar{X} =2,00*), M17 (*Everyone had equal access to distance education. / \bar{X} =2,24*) and M6 (*The infrastructure of the university for UZEM is sufficient. / \bar{X} =2,54*).

Considering the total scores obtained from the scale, it was understood that gender and class variables did not have a significant effect on the attitude scores towards distance education. However, female pre-service teachers preferred face-to-face education to distance education more than male pre-service teachers. In addition, the participants in the 3rd grade preferred face-to-face education to distance education more than the participants in the 4th grade.

Conclusion and Discussion

This study aimed to examine the attitudes of pre-service social studies teachers towards distance education and the results of the scale revealed that attitudes were generally close to the average. In the study, it was found that pre-service teachers stated that online exams undermine the perception of fairness, infrastructure deficiencies make the education process difficult, and that they have difficulty in studying for distance education courses (Çetin, Yılmaz, ve İlhan, 2021; Yılmaz et al., 2021). In addition, face-to-face education was found to be more effective in practical courses and in gaining professional competence (Eti ve Karaduman, 2020; Kurnaz et al., 2020). It has also been emphasized that economic inequalities make it difficult to access distance education and this situation creates disadvantages especially for low-income students (Seyhan, 2021).

However, it has also been determined that distance education has some advantages. It was stated that faculty members provide support to students through methods such as recording and replaying lectures, thus contributing to the reinforcement of learning (Yılmaz, et al, 2021; Gedik, 2023). According to the research findings, although gender and grade level variables did not have a significant effect on general attitudes, it was observed that female pre-service teachers and those at lower grade levels preferred face-to-face education more than distance education (Yu ve Yu, 2021).

Based on the results, it is recommended to strengthen the infrastructure, increase the reliability of online exams and provide support mechanisms for students to improve distance education processes (Akgül ve Orhan, 2020). It is also emphasized that more work needs to be done to reduce the impact of economic inequalities and make distance education a complementary model to face-to-face education. Comparing distance education and face-to-face education in terms of pedagogical outcomes and conducting studies examining the experiences of different demographic groups will contribute to the literature in this field.

GİRİŞ

1 Aralık 2019'da ortaya çıkan COVID-19 virüsü, kısa sürede küresel bir tehdit haline gelerek dünya genelinde olağanüstü bir durum yaratmış ve salgının yaygınlaşması sonucunda pandemi ilan edilmiştir. Bu süreçte, günlük yaşamın pek çok alanında olduğu gibi iş hayatında da evden çalışma zorunluluğu gündeme gelmiş ve yalnızca acil durumlarda dışarı çıkılması gerektiği konusunda küresel düzeyde uyarılar yapılmıştır. Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan bu virüs, kısa sürede uluslararası bir endişe kaynağı haline gelmiş ve çeşitli mücadele stratejilerinin geliştirilmesine yol açmıştır. Pandemi, pek çok sektörü olumsuz yönde etkilerken, eğitim sektörü, kesintiye uğramaması gereken kritik bir alan olarak öne çıkmıştır (Can, 2022).

Tarihsel bir perspektifle ele alındığında, geçmişte de depremler ve salgın hastalıklar gibi günlük yaşamı derinden etkileyen ve hayati tehlike oluşturan olayların yaşandığı görülmektedir. COVID-19 salgınının yeni bir hastalık olarak ortaya çıkması, tedaviye yönelik yeterli bilginin bulunmaması ve ölüm oranlarının artması, toplumsal düzeyde ciddi bir endişeye yol açmıştır (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020). Bu bağlamda, eğitim faaliyetlerinin kesintiye uğramaması adına uzaktan eğitim modeli bir kez daha gündeme gelmiştir. Uzaktan eğitim modeli, 19. yüzyılda İsveç'te mektupla öğrenme yöntemiyle başlamış ve zamanla ABD'ye yayılmıştır. 1950'li yıllarda ABD'de askerlerin eğitiminde kullanılan bu yöntem, herhangi bir zaman veya mekân sınırı olmaksızın öğrenen ile öğretene arasında iletişim kurmayı hedefleyen bir öğretim modelidir (Koç, 2021). Türkiye'de ise bu modelin ilk resmi uygulamaları, 1982 yılında Açık Öğretim Sistemi'nin kurulmasıyla başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Açık Öğretim Okulları sayesinde lise ve üniversite düzeyinde diploma alma imkanı sunularak, çok sayıda bireyin bu sistemden faydalanması sağlanmıştır (Bahşi, 2019).

COVID-19 pandemisi sürecinde, Türkiye'de 23 Mart 2020 itibarıyla uzaktan eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Salgının yayılmasını önlemek amacıyla tercih edilen bu yöntem, aslında uzun yıllardır uygulanmakta olan bir eğitim modeli olmakla birlikte, pandemideki zorunluluk nedeniyle yeniden önem kazanmıştır. Ayrıca, geçmişte Türkiye'de yaşanan depremler sırasında da eğitimin aksamaması adına uzaktan eğitim uygulamalarına başvurulduğu bilinmektedir (Koç, 2021). Pandemi ile bu model bir kez daha zorunlu hale gelmiş ve yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim birimleri kurulmuştur. Bu süreçte, uzaktan eğitimin süreklilik arz eden bir model olarak yüz yüze eğitimi destekleme potansiyeli olduğu görülmüş ve bu alanda altyapı yatırımları yapılmıştır (Düzgün ve Sulak, 2020). Uzaktan eğitim, salgın veya olağanüstü durumlarda olduğu kadar yüz yüze eğitimi destekleyici bir araç olarak da değerlendirilmelidir. Bu model, zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırarak, eğitimin kesintisiz bir şekilde devam etmesine imkân sağlamaktadır. Uzaktan eğitim, bireylerin eğitim almak için şehir değiştirme zorunluluğunu ortadan kaldırarak hem maddi hem de manevi kaynakların korunmasını sağlamaktadır. Örneğin, yapılan bir çalışmada uzaktan İngilizce öğretiminin öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde etkileri incelenmiş ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Uluğ ve Tuncer 2017). Uzaktan İngilizce öğretimi, öğrenenlerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu yaklaşım, internet bağlantısının bulunduğu her yerde uygulanabilir olması nedeniyle özellikle eğitimde fırsat eşitliğini artırma potansiyeline sahiptir (Lassoued vd., 2020).

Bununla birlikte, uzaktan eğitimin bazı dezavantajları ve kısıtlayıcı unsurları olduğu da göz ardı edilmemelidir. Altyapı sorunları, özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler için önemli bir

engel teşkil etmektedir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak adına, bu sorunların çözümüne yönelik kapsamlı çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ve akademisyenlerin dijital araçlar ve yenilikçi yöntemler kullanarak ders içeriklerini kısıtlamaları en aza indirecek şekilde geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır (Aydoğmuş ve Karadağ, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020) Bu çabalar, uzaktan eğitimin etkinliğini artırarak, daha geniş bir öğrenci kitlesine erişim sağlanmasına katkıda bulunacaktır.

Lisans düzeyinde uzaktan eğitim süreçlerini doğrudan deneyimleyen öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki tutumlarını belirlemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Nitekim öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde bugün öğrenci konumunda bulunsalar da birkaç yıl içinde bu süreci öğretmen olarak da yürütebilecek kişilerdir. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını belirlemek bu sistemin eksik veya geliştirilmesi gereken noktalarını belirleme ve bunları giderebilme açısından da kıymetlidir. Bu sayede eğitimin kalitesinin artırılması ve farklı eğitim olanaklarının değişip dönüştürülmesi, geliştirilmesi, imkanlarının artırılması hedeflenmiştir (Bahşi, 2019). Öğretmen adaylarının yeterli donanım ve bilgiyle mezun olmasının yanı sıra öğretim yöntem ve tekniklerini en etkili şekilde kullanabilme yetisini kazanarak mezun olması gerektiği konusu üzerinde durulması gereken bir başka önemli konu niteliğini taşımaktadır. Öğretmenlik vasfı ve kimliği sadece bilgiler ile yeterli düzeye gelmemektedir. Öğretmenler yetiştiren Eğitim Fakülteleri bu yetkinlikleri arttırmakla yükümlüdür. Bu doğrultuda eğitimleri bakımından diğer fakültelerden ayrılmaktadır. Üniversitelerin bu yetkinlikleri kazandırmada en önemli çalışmalardan bir tanesi ise “Öğretmenlik Uygulaması” dersleridir. Gerçek okul atmosferinde öğretmen olma duygusunu kazanma hissi ve öğrencilerle etkileşim kazanması bakımından son derece önemlidir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi tercih ettikleri görülmektedir (Eti ve Karaduman, 2020). Uzaktan eğitimde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için birtakım yöntemler kullanılmıştır. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarına sanal tur, sanal müze gibi motivasyon ve odak artırıcı özgün deneyimler elde etme imkanı sunmuştur. Bu da öğrenciler üzerinde kolay ulaşılabilirliği artırıp sisteme daha kolay adapte olunup alışılmasını sağlamıştır (Koç, 2021).

Dünyanın hızlı gelişimi ve teknolojinin her geçen gün daha da ileriye gitmesi, eğitim alanında da köklü değişimlere yol açmıştır. Teknolojinin bu denli ilerlediği bir çağda, eğitimin bu gelişmelerden payını almaması düşünülemez. Geleneksel eğitim modellerinin zamanla yetersiz kaldığı ve eğitimde eşitliği sağlamakta zorlandığı gözlemlenmektedir. Bu bağlamda, uzaktan eğitim modeli, mesafeyi bir sorun olmaktan çıkararak eğitimde önemli bir alternatif sunmuştur. Uzaktan eğitim, dünya çapında bir uçtan diğer uca kesintisiz öğrenim imkanı sağlamış, kalabalık sınıf ortamlarının getirdiği dikkat dağıtıcı unsurların devre dışı kalmasını mümkün kılmıştır. Bu model, bireysel öğrenim ortamında, çok daha geniş bir kitleye eş zamanlı olarak eğitim alma imkanı sunmaktadır (Bahşi, 2019).

Web tabanlı eğitim, öğretmen adaylarına geleneksel modellerden farklı nitelikler kazandırarak, mezuniyet sonrası öğrencilerine yenilikçi eğitim metotlarını sunma ve katkı sağlama becerisi kazandırmaktadır (Uzunoğlu, 2017). Bununla birlikte, eğitim ve öğretim kurumlarının yalnızca akademik bilgi öğretmekle sınırlı olmadığı; aynı zamanda öğrencilerin iletişim, ahlak, öz bakım, sosyalleşme gibi hayat becerilerini kazandırma görevini de üstlendiği unutulmamalıdır. Ancak, bu tür beceriler genellikle yüz yüze eğitimde dolaylı yollarla kazandırılmaktadır. Uzaktan eğitim bu bağlamda bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Pandemi döneminde zorunlu olarak hayatımıza

giren uzaktan eğitim, acil uzaktan eğitim kavramını ortaya çıkarmış ve özellikle küçük yaş gruplarındaki öğrencilerin bu sürece adaptasyonunda ciddi zorluklar yaşanmıştır. Üniversite düzeyindeki öğrenciler sürece daha hızlı uyum sağlarken, öğrenim düzeyi düştükçe bu adaptasyon süreci daha fazla sorun yaratmıştır (Yurdakal ve Susar, 2021).

Uzaktan eğitim, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına çeşitli deneyimler ve gelişim fırsatları sunmakla birlikte, sistemin eksiklikleri ve iyileştirilmesi gereken yönleri, bu eğitimin sürdürülebilirliğini sınırlayabilmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sistemine yönelik memnuniyeti, öğretim üyelerine ilişkin tutumları, çevrimiçi sınavlara yaklaşımları, erişim ve iletişim imkanları ile yüz yüze eğitimle karşılaştırmaları, uzaktan eğitimle ilgili önemli değerlendirme alanlarıdır. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sistemine yönelik tutumları ve önerilerinin detaylı şekilde incelenmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Literatürde, uzaktan eğitime ilişkin yapılan araştırmaların çoğunun mezun öğretmenlere odaklandığı gözlemlenmektedir (Uyar, 2020; Eroğlu, 2023). Ancak bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüş ve önerilerini ele almayı hedeflemektedir. Daha önceki araştırmalar, genellikle uygulama dersleri, altyapı sorunları ve çevrimiçi programların geliştirilmesine odaklanmıştır (Piji Küçük, 2020). Bu çalışmada ise öğretim üyelerine yönelik tutumlar, üniversitenin sunduğu imkanlar ve sistemin eksikliklerinin giderilmesine yönelik öğretmen adaylarının görüşleri detaylı olarak incelenecektir. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinin belirlenmesiyle, uzaktan eğitimin daha etkin bir model haline getirilmesi hedeflenmektedir.

Bu araştırma, COVID-19 pandemisi sürecinde eğitim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimlerini ve görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, öğretmen adaylarının bu süreçte üniversitenin sunduğu imkanlara ilişkin değerlendirmeleri, öğretim üyelerine yönelik tutumları, çevrimiçi sınavlara yaklaşımları, iletişim ve erişim imkanlarına dair görüşleri ile uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin kıyaslanması konularında önemli veriler sunmaktadır. Elde edilen bulgular, uzaktan eğitimin gelişimine yönelik öneriler içermekte ve öğretmen adaylarının perspektiflerinin literatüre özgün bir katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının "COVID-19 Salgını Döneminde Sunulan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılarak eğitime yönelik tutumlarını incelemek, uzaktan eğitim sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya koymak ve bu süreçte karşılaşılan eksikliklerin tespit edilerek geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

Alt problemler

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutumları sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yürütülen bu çalışma nicel araştırma desenlerinden betimsel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Nicel araştırma gerçekliğin değerlendirilebilir, ölçülebilir ve gözlemlenebilir olduğunu sayılarla olabildiğini ortaya koymaktadır. Bu yöntemdeki temel amaç, nesnel ve objektif bir şekilde sonuçları ortaya koymak, açıklamak, genelleştirme yapmaktır. (Türnüklü, 2001). Tarama modelleri ise yaşanmış veya yaşanmakta olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konusu olan olay ya da birey kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Araştırmacı olay ya da bireyi herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermez. (Karasar, 2000). Dolayısıyla öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını olduğu şekliyle belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada betimsel tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini Türkiye'nin güneyinde yer alan bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada örneklemin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Büyüköztürk (2016), maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemini, çalışmanın konusu ile bağlantılı benzerlikler taşıyan durumların seçilmesi ve bu durumlar üzerinde araştırma yapılması olarak tanımlar. Bu yöntemdeki esas amaç, çalışmanın konusu ile uyumlu benzer ve farklılıkları ortaya koymaktır. Buna göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri dört farklı sınıf düzeyinin de araştırmada temsil edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma örnekleminin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin betimsel veriler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	93	60,0
	Erkek	62	40,0
Sınıf	Lisans 1. Sınıf	33	21,3
	Lisans 2. Sınıf	31	20,0
	Lisans 3. Sınıf	42	27,1
	Lisans 4. Sınıf	49	31,6
	Toplam		155

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın örnekleminin 155 öğretmen adayından oluştuğu görülmektedir. Bu öğretmen adaylarından 93'ü (%60) kadın, 62'si (%40) ise erkeklerden oluşmaktadır. Sınıf değişkenine göre dağılım incelendiğinde katılımcıların 33'ünün (%21,3) 1. sınıf, 31'inin (%20) 2. sınıf, 42'sinin (%27,1) 3. sınıf ve 49'unun (%31,6) 4. sınıf düzeyinde öğrenimlerini sürdürdükleri anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu ve Arslan (2021) tarafından geliştirilen “Covid 19 Salgını Döneminde Sunulan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu aracılığıyla katılımcıların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine ilişkin bilgileri toplanmıştır.

Covid 19 Salgını Döneminde Sunulan Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği, beş faktörden ve toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörleri ve bu faktörlere ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Çalışmada Kullanılan Ölçeğin Faktörlerine ve Güvenirlik Skorlarına İlişkin Bilgiler

Faktör	Madde sayısı	Cronbach's Alpha
Faktör 1: Uzaktan Eğitimde Üniversitenin Sunduğu İmkanlardan Memnuniyet	6	0,871
Faktör 2: Uzaktan Eğitimde Öğretim üyelerine yönelik tutum	4	0,896
Faktör 3: Online Sınavlara Yönelik Tutum	4	0,795
Faktör 4: Uzaktan Eğitimde İletişim ve Erişim	4	0,658
Faktör 5: Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitimin Kıyaslanması	3	0,688
Toplam	21	0,884

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin geneli için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısının 0,884 olduğu, faktörlere ilişkin güvenirlilik katsayılarının ise 0,871 ile 0,688 arasında değişiklik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu veriler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. 5 faktörlü yapıya sahip ölçeğin açıkladığı toplam varyans %63,33 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ise 0,912’dir. Ayrıca bu çalışmada faktörlere ilişkin güvenirlilik katsayılarının ,947 ile 0,835 arasında değiştiği belirlenmiştir. Dolayısıyla bu çalışma için de ölçek puanlarının güvenilir bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür. 5’li Likert tipinde hazırlanan ölçeğin maddeleri; “Kesinlikle Katılıyorum: 5”, “Katılıyorum: 4”, “Kararsızım: 3”, “Katılmıyorum 2”, ve “Kesinlikle Katılmıyorum: 1” şeklinde puanlanmıştır. Son olarak ölçeğin genelinden alınabilecek en düşük puan 21 iken en yüksek puan 105 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 22 analiz programından yararlanılmıştır. Bu anlamda öncelikle araştırma verilerinin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu anlamda verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinden yararlanılmıştır. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerine ilişkin bilgiler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların Ölçek Puanlarına Yönelik Normallik Değerleri

Faktör	Çarpıklık	Basıklık
Faktör 1	,144	-,979
Faktör 2	-,444	-,852
Faktör 3	-,252	1,162
Faktör 4	-,133	-,608
Faktör 5	-,727	-,645
Toplam	-,443	,013

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin geneline ve faktörlerine ilişkin puanların çarpıklık ve basıklık katsayılarının +1,5 ile -1,5 aralığında olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Bundan dolayı verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel analizlerin yanında karşılaştırmalı analiz yöntemlerine de başvurulmuştur. Bu anlamda ortalama, standart sapma, frekans gibi betimsel analizler ile t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi karşılaştırmalı analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Etik Konular

Etik kurul izin bilgileri

Bu araştırmanın etik izni, Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 03.12.2021 tarihli 435 sayılı kararı ile alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma verilerinin analiz edilmesi sonrasında ölçeğin toplam puanı ile faktörlerine ait puanlarına ilişkin betimsel analiz sonuçlarına Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

Ölçeğin Geneline ve Faktörlerine Ait Puanlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Faktör	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}^*	Ort.**	ss
Faktör 1	155	6	30	16,48	2,75	7,147
Faktör 2	155	4	20	12,84	3,21	4,634
Faktör 3	155	4	20	10,61	2,65	2,955
Faktör 4	155	4	20	11,92	2,98	4,229
Faktör 5	155	3	15	10,88	3,63	3,819
Toplam	155	21	105	62,73	2,99	16,892

*Ölçek maddelerine verilen puanların toplamının ortalamasıdır.

**5 puan üzerinden elde edilen ortalama puandır.

Tablo 4 incelendiğinde en fazla 30, en az 6 puan alınabilecek Faktör 1'e ait toplam puanların ortalaması 16,48'dir. En fazla 20, en az 4 puan alınabilecek Faktör 2, Faktör 3 ve Faktör 4'e ait toplam puanların ortalaması sırasıyla 12,84; 10,61 ve 11,92'dir. En fazla 15 en az ise 3 puan alınabilecek Faktör 5'in toplam puanların ortalaması 10,88'dir. Faktörlerin 5'li Likert'e göre ortalamaları incelendiğinde Faktör 1'in 2,75, Faktör 2'nin 3,21, Faktör 3'ün 2,65, Faktör 4'ün 2,98 ve Faktör 5'in 3,63 ortalamaya sahip olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle Faktör 3'ün (Online Sınavlara Yönelik Tutum) en düşük ortalamaya, Faktör 5'in (Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitimin Kıyaslanması) ise en yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. En fazla 105 en az ise 30 puan alınabilecek ölçeğin geneline ilişkin toplam puanların ortalaması 62,73 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 5'li Likert'e göre ortalaması ise 2,99 olmuştur. Buradan hareketle öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutum puanlarının ortalamaya oldukça yakın olduğunu söylemek mümkündür.

Ölçeğin geneline ve faktörlerine ilişkin betimsel istatistiklerin yanında ölçek maddelerine ilişkin betimsel istatistiklere de yer vermenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Ölçek maddelerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5*Ölçeğin Maddelerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları*

Madde	N	\bar{X}^*	ss	Madde	N	\bar{X}^*	ss
M1	155	2,82	1,322	M12	155	2,79	1,467
M2	155	2,75	1,291	M13	155	3,21	1,432
M3	155	2,78	1,364	M14	155	2,00	1,211
M4	155	2,70	1,368	M15	155	3,07	1,305
M5	155	2,88	1,367	M16	155	3,54	1,280
M6	155	2,54	1,325	M17	155	2,24	1,254
M7	155	3,37	1,280	M18	155	3,06	1,332
M8	155	3,31	1,262	M19	155	3,77	1,376
M9	155	3,12	1,266	M20	155	3,39	1,443
M10	155	3,03	1,296	M21	155	3,73	1,425
M11	155	2,60	1,342				

*5 puan üzerinden elde edilen ortalama puandır.

Tablo 5'e göre ölçek maddelerine ilişkin ortalamaların 3,77 ile 2,00 arasında değiştiği görülmektedir. Bu maddelerde en yüksek ortalamaya sahip ilk üç madde M19 (*Yüz yüze eğitimin önemini bu süreç ortaya çıkarmıştır. / $\bar{X}=3,77$*), M21 (*Yüz yüze eğitimde daha başarılı olacağıma inanıyorum. / $\bar{X}=3,73$*) ve M16 (*Ders notlarına sistem üzerinden rahatlıkla ulaşabiliyorum. / $\bar{X}=3,54$*) olmuştur. En düşük ortalamaya sahip maddeler ise M14 (*Online sınavlar gerçek başarıyı ölçmüştür. / $\bar{X}=2,00$*), M17 (*Uzaktan eğitime herkes eşit şekilde erişebilmiştir. / $\bar{X}=2,24$*) ve M6 (*Üniversitenin UZEM için alt yapısı yeterlidir. / $\bar{X}=2,54$*) olmuştur.

Araştırmada ölçekten elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistiklerin yanında cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından karşılaştırmalı analizler de yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan kadın ve erkek öğretmen adaylarının ölçeğin geneline ve faktörlerine ilişkin elde edilen puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede bağımsız örneklem grupları için t-Testi analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6*Katılımcıların Ölçek Puanları ile Cinsiyet Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları*

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Faktör 1	Kadın	93	16,29	6,711	-,412	153	,681
	Erkek	62	16,77	7,804			
Faktör 2	Kadın	93	12,80	4,388	-,141	153	,888
	Erkek	62	12,90	5,017			
Faktör 3	Kadın	93	10,63	2,603	,144	153	,886
	Erkek	62	10,56	3,439			
Faktör 4	Kadın	93	11,87	3,618	-,152	102,139	,879
	Erkek	62	11,98	5,039			
Faktör 5	Kadın	93	11,63	3,485	2,988	117,310	,003
	Erkek	62	9,76	4,044			
Toplam Puan	Kadın	93	63,23	14,673	,421	104,279	,674

Erkek	62	61,98	19,869
-------	----	-------	--------

* $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde Faktör 1, 2, 3 ve 4 puanları ile ölçeğin toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir ($p<.05$). Buna karşın Faktör 5'e ait puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaştığı anlaşılmaktadır ($p<.05$). Buradan hareketle kadın ve erkek öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının genel anlamda birbirinden farklı olmadığı söylenebilir. Ayrıca Faktör 5 (Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitimin Kıyaslanması) puanları açısından kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre anlamlı şekilde daha yüksek bir puan ortalamasına sahip olduğu ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle kadın öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etme oranları erkek öğretmen adaylarından daha fazla olmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının ölçeğin geneline ve faktörlerine ilişkin elde edilen puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemede tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) yapılmıştır. Analizin betimsel sonuçlarına ilişkin bilgiler Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7*Katılımcıların Sınıf Değişkeni Puanlarına İlişkin Betimsel Veriler*

Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	ss
Faktör 1	1. Sınıf	33	16,39	6,432
	2. Sınıf	31	16,48	6,653
	3. Sınıf	42	16,43	7,369
	4. Sınıf	49	16,59	7,890
	Toplam	155	16,48	7,147
Faktör 2	1. Sınıf	33	13,42	4,416
	2. Sınıf	31	13,10	4,316
	3. Sınıf	42	12,95	4,680
	4. Sınıf	49	12,18	4,982
	Toplam	155	12,84	4,634
Faktör 3	1. Sınıf	33	10,67	3,227
	2. Sınıf	31	11,13	2,061
	3. Sınıf	42	10,83	2,828
	4. Sınıf	49	10,04	3,323
	Toplam	155	10,61	2,955
Faktör 4	1. Sınıf	33	11,82	3,917
	2. Sınıf	31	12,32	4,261
	3. Sınıf	42	12,12	3,934
	4. Sınıf	49	11,55	4,722
	Toplam	155	11,92	4,229
Faktör 5	1. Sınıf	33	10,91	3,677
	2. Sınıf	31	11,00	4,091
	3. Sınıf	42	12,19	3,054
	4. Sınıf	49	9,67	4,043
	Toplam	155	10,88	3,819

	1. Sınıf	33	63,21	18,134
	2. Sınıf	31	64,03	13,116
Toplam Puan	3. Sınıf	42	64,52	14,647
	4. Sınıf	49	60,04	19,850
	Toplam	155	62,73	16,892

Tablo 7 incelendiğinde sınıf değişkeni açısından Faktör 1'e ait puan ortalamalarının 16,43 ile 16,59 arasında, Faktör 2'ye ait puan ortalamalarının 12,18 ile 13,42 arasında, Faktör 3'e ait puan ortalamalarının 10,04 ile 11,13 arasında, Faktör 4'e ait puan ortalamalarının 11,55 ile 12,32 arasında, Faktör 5'e ait puan ortalamalarının 9,67 ile 12,19 arasında ve ölçeğin toplam puanının 60,04 ile 64,52 arasında değişiklik gösterildiği anlaşılmaktadır. Sınıf değişkenine ilişkin bu puanların istatistikler olarak anlamlı bir farklılığa sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Katılımcıların Ölçek Puanları ile Sınıf Değişkeni Arasındaki İlişkiye Yönelik One Way ANOVA Sonuçları

Faktör	Kaynak	KT	Sd	KO	f	p	Anlamlı Fark
Faktör 1	Gruplar Arası	,967	3	,322	,006	,999	Yok
	Grup İçi	7865,743	151	52,091			
	Toplam	7866,710	154				
Faktör 2	Gruplar Arası	34,946	3	11,649	,538	,657	Yok
	Grup İçi	3272,022	151	21,669			
	Toplam	3306,968	154				
Faktör 3	Gruplar Arası	26,425	3	8,808	1,009	,391	Yok
	Grup İçi	1318,569	151	8,732			
	Toplam	1344,994	154				
Faktör 4	Gruplar Arası	13,699	3	4,566	,252	,860	Yok
	Grup İçi	2740,210	151	18,147			
	Toplam	2753,910	154				
Faktör 5	Gruplar Arası	143,931	3	47,977	3,447	,018	Var
	Grup İçi	2101,979	151	13,920			
	Toplam	2245,910	154				
Toplam Puan	Gruplar Arası	549,742	3	183,247	,638	,592	Yok
	Grup İçi	43394,877	151	287,383			
	Toplam	43944,619	154				

* $p < 0.05$

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların Faktör 1, 2, 3, 4 puanları ve ölçek toplam puanları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Öte yandan Faktör 5 puanları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu anlaşılmıştır. Bu farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında gerçekleştiğini belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden (Post Hoc) Games-Howell testine başvurulmuştur. Test sonucunda 3. sınıfta öğrenim gören katılımcılara ait Faktör 5 puanlarının ($\bar{X}=12,19$), 4. sınıfta öğrenim gören katılımcılara ait Faktör 5 puanlarına ($\bar{X}=9,67$) göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır ($p=,006 > ,05$). Diğer bir ifadeyle 3. sınıftaki katılımcıların yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etme oranları 4. sınıftaki katılımcılara göre daha fazla olmuştur. Son sınıfta yer alan katılımcıların öğrenimlerini tamamlamaya yakın olmalarından dolayı buldukları yerlerden ayrılıp tekrar yüz yüze eğitim için üniversiteye dönmeye sıcak bakmamalarının bu sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin tutum puanlarının ortalamaya oldukça yakın anlaşılmıştır. Nitekim ölçeğin geneline ilişkin puan ortalamasının (5'li Likert'e göre) 2,99 olduğu belirlenmiştir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitim sürecine yönelik bazı eleştirilerin dile getirildiği görülmektedir. Örneğin, Çetin, Yılmaz ve İlhan'ın (2021) çalışmasında, beden eğitimi ve uygulamalı spor derslerinin uzaktan eğitim sürecinde yeterince etkili bir şekilde yürütülemediği, altyapı ve ders içeriklerinin geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmen adaylarının genel olarak yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettiği anlaşılmıştır.

Eti ve Karaduman'ın (2020) çalışmasında, öğretmenlik uygulaması derslerinin okul ortamından uzak bir şekilde gerçekleştirilmesi nedeniyle öğretmen adaylarının kendilerini tecrübesiz hissettiği ve bunun mesleki yeterlilik üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Kurnaz, Kaynar, Şentürk ve Doğrukök'ün (2020) araştırmasında katılımcıların %72'si yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime kıyasla daha faydalı bulmuştur. Bu bulgular, uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan altyapı yetersizlikleri, çevrimiçi sınavların adil olmadığı algısı ve ders çalışmanın zor olması gibi faktörlerin öğretmen adaylarının tercihlerini etkilediğini göstermektedir. Nitekim ölçek maddeleri arasında yer alan "Üniversitenin UZEM için altyapısı yeterlidir.", "Online sınavlar haksızlığa neden olmuştur." ve "Uzaktan eğitim derslerine çalışmada zorlandım." ifadelerine verilen yanıtlar bu çıkarımları desteklemektedir.

Uzaktan eğitim sürecindeki altyapı sorunlarına ilişkin olarak Yılmaz, Sakarya, Gayretli ve Zahal (2021), okul öncesi öğretmen adaylarının düşük görüntü kalitesi ve altyapı eksikliklerinden etkilendiğini vurgulamıştır. Akgül ve Orhan (2020) ise internet bağlantı problemleri, öğrenci ve öğretmen arasında iletişim sorunları, dikkat dağınıklığı ve aile ortamındaki olumsuzlukların derse olan katılımı ve motivasyonu olumsuz etkilediğini, bu durumun eğitim verimini düşürdüğünü ifade etmiştir. Ayrıca, evde birden fazla öğrenci bulunması durumunda teknolojik cihazların paylaşımı gibi sorunlar, Metin, Gürbey ve Çevik'in (2021) çalışmasında da dile getirilmiştir.

Uzaktan eğitime erişimde yaşanan eşitsizlikler de önemli bir sorun olarak öne çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdiği cevaplar uzaktan eğitim sürecinde yapılan çevrimiçi sınavların genel anlamda gerçek başarıyı ölçmede yetersiz kaldığını ve bu sınavların haksızlığa neden olduğunu vurgulamaktadır. Çevrimiçi sınavların gerçek başarıyı ölçmede yetersiz olduğu ve haksızlığa neden olabileceği düşüncesi, Gedik'in (2023) çalışmasında da vurgulanmıştır. Gedik (2023) çalışmasında online eğitimin alt yapı yetersizliğinden ve sınavlarda kopya çekilme ihtimalinin artma ihtimalinden dolayı sınavların yüz yüze yapılması gerektiği kanısına varılmıştır.

Ayrıca tüm öğretmen adaylarının ve öğrencilerin uzaktan eğitime eşit şekilde erişemediğini de vurgulamışlardır. Seyhan'ın (2021) çalışmasında, farklı ekonomik düzeylerdeki öğrencilerin uzaktan eğitime eşit şekilde erişemediği belirtilmiş ve bu durumun ekonomik zorluk yaşayan öğrenciler için süreci daha güç hale getirdiği ifade edilmiştir. Ayrıca, hedefe odaklanma, motivasyon eksikliği, öğretim üyeleriyle iletişim kurmada yaşanan zorluklar gibi faktörler uzaktan eğitimin dezavantajları arasında sayılmıştır.

Uzaktan eğitime ilişkin dile getirilen bu olumsuzlukların yanında uzaktan eğitim sürecinde öğretim üyelerine yönelik tutum puanlarının ortalamasının üstünde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının genel anlamda uzaktan eğitim sürecinde öğretim üyelerinin ellerinden geleni yaptığını düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca çalışmada çevrimiçi sınavların devam

etmesi gerektiğini ve ders notlarına erişimin daha kolay halde geldiğini düşünen öğretmen adaylarının bulunduğu da görülmüştür. Gedik'in (2023) çalışmasında, ders videolarının kaydedilip tekrar izlenebilmesi, öğrenme sürecini destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz, Sakarya, Gayretli ve Zahal (2021) da bu özelliğin öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecine yönelik tutumlarının ortalamaya yakın olduğu, öğretim üyelerinin bu süreçte ellerinden gelen çabayı gösterdikleri ve uzaktan eğitimin bazı avantajlar sunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, altyapı eksiklikleri, eşitsizlikler ve pedagojik uygulamalardaki zorlukların çözülmesi gerektiği açıktır. Bu bulgular, uzaktan eğitimin geliştirilmesine yönelik önemli veriler sunmaktadır.

Araştırmada elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi sonucunda Faktör 1, 2, 3 ve 4 puanları ile ölçeğin toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle cinsiyetin belirtilen puan türleri açısından uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Öte yandan kadın öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etme oranlarının (Faktör 5) erkek öğretmen adaylarından daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Yu ve Yu (2021) araştırmasında, uzaktan eğitimde cinsiyet farklılıklarını incelemiştir. Araştırmada erkek ve kadın öğrenciler arasında uzaktan eğitim, motivasyon ve performans bağlamında anlamlı farklılıklar bulunmadığını ancak kadınların yüz yüze eğitimi daha çok desteklediği sonucu bu çalışmayı destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen puanların sınıf değişkenine göre değerlendirilmesi sonucunda Faktör 1, 2, 3, 4 puanları ve ölçek toplam puanları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle sınıf düzeyinin belirtilen puan türleri açısından uzaktan eğitime yönelik tutum üzerinde farklılaştırıcı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın 3. sınıftaki katılımcıların yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etme oranları (Faktör 5) 4. sınıftaki katılımcılara göre daha fazla olmuştur. Son sınıf katılımcılarının mezuniyete yakın olmaları nedeniyle, buldukları yerlerden ayrılıp yüz yüze eğitim için üniversiteye dönmek istememelerinin bu sonuca etki ettiği düşünülmektedir ve bu çalışma, sosyal bilgiler eğitiminin kendi bağlamında incelenmesini sağlayarak, disiplinler arası farklılıklara ışık tutmaktadır. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin kıyaslanması, iki yöntemin pedagojik etkinliklere dair özgün bir analiz sağması literatürdeki genel çalışmalardan ayrılmıştır.

Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlardan hareketle uzaktan eğitim süreçlerini yönetenler ve uzaktan eğitim süreci hakkında çalışma yapan araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Uzaktan Eğitim Süreçlerini Yönetenlere Öneriler

- *Altyapının İyileştirilmesi:* Uzaktan eğitim için kullanılan sistemlerin teknik altyapısı güçlendirilebilir. Özellikle bağlantı sorunlarını en aza indirmek ve erişim eşitsizliklerini ortadan kaldırmak için yatırımlar yapılabilir.
- *Adil Sınav Sistemleri Geliştirme:* Çevrimiçi sınavların güvenilirliğini ve adaletini artırmak için yeni sınav yöntemleri kullanılmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin sınav süreçlerindeki kaygılarını azaltmaya yönelik rehberlik hizmetleri sunulabilir.
- *Eğitici Destek Programları:* Öğretim üyelerinin uzaktan eğitimde kullandıkları yöntemleri geliştirmelerine yardımcı olmak için eğitim programları düzenlenebilir ve öğretim materyalleri çeşitlendirilebilir.

- **Öğrenci Destek Mekanizmaları:** Öğrencilerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları zorluklarla başa çıkabilmesi destek sağlanabilir. Özellikle ders çalışmayı kolaylaştırıcı çevrimiçi araçlar ve planlama yöntemleri önerilebilir.

Araştırmacılara Öneriler

- **Erişim Eşitsizliği Üzerine Çalışmalar:** Uzaktan eğitimdeki erişim eşitsizliklerini inceleyen detaylı araştırmalar yapılarak, bu durumun eğitimdeki fırsat eşitliğine etkileri değerlendirilebilir.
- **Sınavların Güvenirliği ve Geçerliliği:** Çevrimiçi sınavların akademik başarıyı ne ölçüde yansıttığını ve bu sınavlarda adalet algısını artıracak yaklaşımları araştıran çalışmalar yürütülebilir.
- **Öğrenci Tutumları ve Motivasyon:** Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik motivasyonlarının ve ders çalışma alışkanlıklarının nasıl şekillendiğini inceleyen nitel araştırmalar yapılabilir.
- **Eğitim Yöntemlerinin Karşılaştırılması:** Yüz yüze ve uzaktan eğitim yöntemlerinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini analiz eden uzun vadeli çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- **Cinsiyet ve Diğer Demografik Değişkenler:** Cinsiyet, sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlar üzerindeki etkisini daha derinlemesine inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- **Farklı Örneklem Grupları:** Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Farklı branşlardaki öğretmen adayları, farklı fakültelerdeki öğrenciler ya da öğretmenlerin dahil olduğu çalışmalar yapılarak bulgular farklı gruplarla karşılaştırılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmaya her bir araştırmacı eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çatışma durumu yoktur.

KAYNAKÇA

Akgül, G., ve Orhan, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi/ Journal of New Approaches in Education*, 3(2), 123-145.

Aydoğmuş, M., ve Karadağ, Y. (2020). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) yeterlikleri: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 686-705.

Bahşi, A. (2019). Uzaktan ve örgün eğitim öğrencilerinin eğitsel düşünce ve uygulamaları (Educational thinking and practices of distance and face-to-face education students) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi (Unpublished Master's Thesis)). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bakioğlu, B., ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

Büyükoztürk, Ş. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Can, E. (2022). Covid 19 pandemisi sürecinde yükseköğretimde öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğrenci deneyimleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(2), 459-471. <https://doi.org/10.5961/higheredusci.1118080>
- Çetin, M., Yılmaz, S. H., ve İlhan, L. (2021). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sürecinde uzaktan eğitim; beden eğitimi ve spor öğretmenleri perspektifinden nitel bir araştırma. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 6(2), 136-161. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.882057>
- Düzgün, S., ve Sulak, S.E. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633 <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787874>
- Erşen, Z. B., ve Yumak, Y. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının covid-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1449-1470. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.853688>
- Eroğlu, A. (2023). Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (34), 115-128. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1316141>
- Eti, İ., ve Karaduman, B. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656. <https://doi.org/10.37669/Milliegitim.787238>
- Gedik, H. (2023). Pandemi döneminde uzaktan eğitim sürecine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF)*, 5(3), 1272-1292.
- Görgülü Arı, A., ve Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (11.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, E. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-16.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., B., ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 49 (Özel Sayı 1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). Ezploratory study on the barriers to achieving quality in distance education during the covid-19 pandemic. *Education Sciences Journal*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler adaylarının COVID-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 65-93.
- Uluğ, H., ve Tuncer, M. (2017). Uzaktan ingilizce öğretiminin öğrenenlerin akademik başarısına etkisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 710-723.

- Uyar, E. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(2), 15-32.
- Uzunoglu, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(16), 335-351.
- Piji Küçük, D. (2020). Covid-19 salgını sürecinde müzik öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 7(47), 19-40. <https://doi.org/10.29.228/SOBİDER.44497>
- Tabachnick, G. B. ve Fidell, S. L. (2013). *Using multivariate statistics* (6. Baskı). Pearson Education.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitimbilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim* 26(120), 8-13.
- Yılmaz, H., Sakarya, G., Gayretli, Ş., ve Zahal, O. (2021). Covid-19 ve çevrimiçi müzik eğitimi: Okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 283-299. <https://doi.org/10.14689/enad.28.12>
- Yurdakal, İ. H., ve Susar Kırmızı, F. (2021). COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290-302.
- Yu, Z., ve Yu, L. (2021). A meta-analysis of online learning outcomes and their gender differences. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 19(3), 33-50. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-493822/v1>