



T.C.

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MEKÂNSAL
TEKNOLOJİLERE YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ TOKAT İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre YILDIZ

Danışman: Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

TOKAT

Ağustos, 2024

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ danışmanlığında hazırlamış olduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mekânsal Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi Tokat İli Örneği” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../08/2024

Emre YILDIZ

İmza

JÜRİ KABUL VE ONAY

TEŞEKKÜR

Araştırma sürecinde ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi ve tecrübelerini hiçbir zaman benden esirgemeyen tez danışmanım, kıymetli hocam Sayın Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ’e ve Doç. Dr. Hüseyin MERTOL hocalarıma,

Araştırma süresince desteklerini ve fikirlerini esirgemeyen Rabia ALKAN, Yunus ERGÜN ve Halil İbrahim SARICA hocalarıma, araştırmanın ortaya çıkmasına katkı sağlayan Tokat’ta görev yapan kıymetli sosyal bilgiler öğretmeni meslektaşlarıma,

Her zaman yanımda olan aileme, eşim Ayşe Nur YILDIZ ve oğlum Alperen YILDIZ’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN MEKANSAL TEKNOLOJİLERE YÖNELİK ÖZYETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ TOKAT İLİ ÖRNEĞİ

Yıldız, Emre

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez

Ağustos 2024, x + 81 sayfa

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançlarını etkileyen bir dizi değişken ele alınmıştır. Bu araştırma, Tokat ilinde görev yapan 190 sosyal bilgiler öğretmeni üzerinde yapılan bir nicel araştırmadır. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarını ölçmektir. Araştırmada tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin demografik bilgileri ve mekânsal teknolojilere yönelik algılarına ait veriler sistemli bir şekilde toplanmıştır. Örneklem türü olarak basit tesadüfi örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile rastgele seçilen 190 öğretmen araştırmaya katılmış ve öğretmenlerin mezuniyet branşı, cinsiyet, mesleki kıdem, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumları, çalışılan bölge, coğrafi bilgi sistemleri (CBS) dersi alma durumları, haritacılık ve kartografya dersi alma durumları, derslere hazırlanmak amacıyla haftada bilgisayar başında geçirilen süre gibi bilgileri ile mekânsal teknolojileri kullanma rahatlıkları, sınıf ortamında bu teknolojileri kullanım sıklıkları ve teknolojilerin öğretimdeki etkinliği hakkındaki algıları değerlendirilmiştir. Ölçek sonrası toplanan veriler SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiş ve öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında; mezuniyet branşı, kıdem yılı, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu gibi değişkenlerin sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları üzerinde bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Cinsiyet, yaş, çalışılan bölge, CBS dersi alma durumu, haritacılık ve kartografya dersi alma durumu ve derslere hazırlanmak amacıyla bilgisayar başında geçirilen süre değişkenlerine bakıldığında öğretmenler arasında öz yeterlilik inançları bakımından belirgin farklılıklar görülmüştür. Şehir merkezinde görev yapan

öğretmenlerin, köyde çalışan öğretmenlere göre özyeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde, CBS dersi alan öğretmenlerin bu dersi almayanlara göre özyeterlilik inançlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Haritacılık ve kartografya dersi alma durumu değişkenine bakıldığında ise bu dersi alan öğretmenlerin, almayanlara göre özyeterlilik inançları daha yüksek çıkmıştır

Öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançlarını artırmak için eğitimler ve seminerler düzenlenmesi, teknolojik olanakların artırılması ve mentorluk ile paylaşım platformları oluşturulması önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Mekânsal Teknoloji, Öz Yeterlilik



ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' SELF-EFFICACY
PERCEPTIONS TOWARD SPATIAL TECHNOLOGIES: A CASE STUDY OF
TOKAT PROVINCE

Yıldız, Emre

Department of Turkish Language and Social Sciences Education

Thesis Advisor: Professor Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ

August 2024, x + 81 pages

In this study, a series of variables influencing social studies teachers' self-efficacy beliefs towards spatial technologies were examined. This research is a quantitative study conducted on 190 social studies teachers working in the province of Tokat. The purpose of the study is to measure teachers' self-efficacy perceptions towards spatial technologies. In the research, data regarding teachers' demographic information and their perceptions of spatial technologies were systematically collected using a survey model. Simple random sampling was used as a sampling method. With this method 190 teachers were chosen randomly and teachers' information such as graduation field, gender, professional seniority, age, marital status, parenthood status, working region, participation in geographic information systems (GIS) courses, participation in cartography courses, the amount of time spent on the computer per week for lesson preparation, their comfort in using spatial technologies, the frequency of using these technologies in the classroom, and their perceptions of the effectiveness of technologies in teaching were evaluated. The data collected after the survey were analysed using the SPSS statistical program, and findings regarding teachers' self-efficacy perceptions towards spatial technologies were obtained. When examining the research findings, it was observed that variables such as graduation field, years of seniority, marital status, and parenthood status did not have an effect on social studies teachers' self-efficacy beliefs towards spatial technologies. However, significant differences in self-efficacy beliefs among teachers were observed concerning variables such as gender, age, working region, participation in GIS courses, participation in cartography courses, and the amount of time spent on the computer for

lesson preparation. It was observed that teachers working in urban areas had higher self-efficacy beliefs compared to teachers working in rural areas. Similarly, teachers who received Geographic Information Systems (GIS) training had higher self-efficacy beliefs compared to those who did not receive such training. When examining the variable of taking a course in cartography and mapping, it was found that teachers who took this course had higher self-efficacy beliefs compared to those who did not. To increase teachers' self-efficacy beliefs towards spatial technologies, it is recommended to organize training sessions and seminars, enhance technological resources, and establish mentorship and sharing platforms.

Keywords: Social Studies, Spatial Technology, Self-Efficacy



İÇİNDEKİLER

Sayfa

ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ KABUL VE ONAY	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu.....	3
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sayıltıları.....	6
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
Tanımlar.....	7
Literatür Taraması.....	8
BÖLÜM II	11
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihsel Süreci.....	11
Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (1968, 1973, 1985, 1990, 1998, 2005, 2018).....	14
1968 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP).....	15
1973 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	16
1985 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	17
1990 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	19

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	20
2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	21
2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı	22
Mekânsal Analiz	23
Mekânsal Teknolojilerin Kullanımı	25
Sosyal Bilgiler Programlarında Mekânsal Analiz	28
Öğrenme Alanlarında Mekânsal Öz Yeterlilik.	31
Öğrenme Alanlarında Mekânsal Düşünme Becerisi.....	32
BÖLÜM III	35
YÖNTEM	35
Araştırma Modeli	35
Evren ve Örneklem	35
Veri Toplama Araçları	39
Veri Toplama Süreci	40
Verilerin Analizi	40
BÖLÜM IV	42
BULGULAR.....	42
BÖLÜM V	57
TARTIŞMA	57
BÖLÜM VI.....	60
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	60
Sonuçlar	60
Öneriler	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	73
Ek 1. Ölçek Kullanım İzni	73
Ek 2. Araştırma İzni (MEM).....	74
Ek 3. Etik Kurul Kararı.....	75
Ek 4. Etik Kurul Kararı Eki	76

Ek 5. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlik Ölçeği	77
Ek 6. Özgeçmiş	81



TABLO LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Bilgileri.....	36
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Bilgileri.....	36
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Bilgileri	36
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Bilgileri.....	37
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Bilgileri	37
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumu Bilgileri	38
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Bilgileri	38
Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Dersi Alma Durumu Bilgileri.....	38
Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Haritacılık veya Kartografya Dersi Alma Durumu Bilgileri.....	39
Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Derse Hazırlanmak Amacıyla Haftada Bilgisayar Başında Geçen Süre (Saat) Bilgileri.....	39
Tablo 11. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Güvenirlilik Katsayıları ...	40
Tablo 12. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	41
Tablo 13. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Ait Betimsel İstatistikler	42
Tablo 14. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler	50
Tablo 15. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Branş Değişkeni t Testi	50
Tablo 16. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Cinsiyet Değişkeni t Testi	51
Tablo 17. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Mesleki Kıdem Değişkeni ANOVA Testi	51
Tablo 18. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Yaş Değişkeni ANOVA Testi .	52
Tablo 19. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Medeni Durum Değişkeni t Testi	53

Tablo 20. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni t Testi	53
Tablo 21. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Çalışılan Bölge Değişkeni t Testi	54
Tablo 22. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği CBS Dersi Alma Durumu Değişkeni t Testi	55
Tablo 23. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Haritacılık veya Kartografya Dersi Alma Durumu Değişkeni t Testi	55
Tablo 24. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Derse Hazırlanmak Amacıyla Haftada Bilgisayar Başında Geçen Süre Değişkeni t Testi.....	56



KISALTMALAR

CBS: Coğrafi Bilgi Sistemleri

SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretimi

SBÖP: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

GPS: Global Konumlama Sistemleri



BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim; bireylerin zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek ve toplum içinde etkili bireyler olarak yer almalarını sağlamak amacıyla düzenlenen bir süreçtir. Eğitim; bilgi, beceri, değer ve tutumların öğretilmesi ve öğrenilmesi yoluyla gerçekleşmektedir. Eğitim; kişilerin hayat boyu öğrenme becerilerini kazanmalarını, eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerini ve çeşitli sosyal ve kültürel ortamlarda uyumlu bir şekilde yaşayabilmelerini hedeflemektedir (İşman, 2008). Ayrıca, bireylerin toplumsal sorumluluk bilinci kazanmalarına ve etik değerlere sahip olmalarına yardımcı olmaktadır. Eğitim formel (okullar, üniversiteler gibi resmi eğitim kurumları) ve informal (aile, arkadaş çevresi, medya gibi resmi olmayan ortamlarda gerçekleşen) olmak üzere çeşitli biçimlerde verilebilmektedir. Toplamların gelişimi ve ilerlemesi için temel bir araç olan eğitim, bireylerin potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını ve topluma katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Kültekin, 2006). Eğitim, aynı zamanda bireylerin kendilerini tanımaları ve kişisel yeteneklerini keşfetmeleri için bir platform sağlamaktadır. Bu süreçte, öğrenciler çeşitli düşünce tarzlarıyla karşılaşmakta ve farklı bakış açıları edinme becerilerini geliştirme imkânı bulabilmektedir.

Eğitim süreci, teknolojik gelişmeler ve toplumsal değişimlerle birlikte sürekli evrim geçirmektedir. Günümüzde dijital araçların kullanımı, eğitimi daha erişilebilir ve esnek hale getirmiştir. Uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme platformları, coğrafi sınırları aşarak daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşmayı mümkün kılmaktadır. Bu yeni öğrenme yolları, özelleştirilmiş eğitim deneyimleri sunarak, her öğrencinin kendi hızında ve tarzında öğrenmesine olanak tanımaktadır (Özdemir, vd., 2023). Ayrıca eğitim, toplumsal eşitliği ve adaleti destekleyen bir araç olarak da önem taşımaktadır. Çeşitli eğitim politikaları ve programları, dezavantajlı gruplara daha fazla fırsat sunarak, toplumda sosyoekonomik dengesizliklerin azaltılmasına katkıda bulunabilmektedir. Öğretmenlerin rolü de bu noktada kritiktir. Onlar, öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı olarak eğitim materyallerini ve yöntemlerini uyarlayarak, herkes için adil ve kapsayıcı bir öğrenme ortamı yaratmaya çalışmaktadır (Uçkaç, 2009).

Eğitim, bireysel gelişimin ötesinde toplumsal ilerlemenin ve kültürel zenginliğin temel taşıdır. Sürekli gelişen ve değişen bir süreç olan eğitim, her bireyin hayatında

önemli bir yer tutar ve toplumun geleceğini şekillendirmede kritik bir role sahiptir.

Eğitimde teknoloji, öğrenme ve öğretme süreçlerini dönüştürerek eğitimin anlamını ve etkisini genişletmiştir (Şahin, 2017). Teknolojinin entegrasyonu, bilgiye erişimi kolaylaştırır ve öğrenme deneyimlerini daha interaktif ve öğrenci merkezli hale getirmektedir. Akıllı tahtalar, tabletler ve çevrimiçi öğrenme platformları gibi araçlar, öğrencilere görsel ve işitsel materyallerle zenginleştirilmiş daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Bu teknolojik araçlar, öğrencilerin kendi hızlarında öğrenmelerini ve zorluk seviyelerine uygun içeriklerle etkileşimde bulunmalarını sağlamakta, böylece her öğrencinin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi yanıt vermektedir (Şahinoğlu, 2021). Artırılmış ve sanal gerçeklik teknolojileri, öğrencilere gerçek dünya deneyimlerini taklit eden veya tamamen yeni, etkileşimli ortamlar sağlayarak öğrenme sürecini daha etkili kılmaktadır. Bu teknolojiler özellikle bilim, tarih ve coğrafya gibi alanlarda öğrencilerin konuları deneyimlemelerini ve kavramları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır (Deryakulu, 1991). Örneğin, sanal gerçeklik gözlükleri kullanarak öğrenciler antik uygarlıkları keşfedebilir veya uzaydaki gezegenler arasında seyahat edebilirler. Eğitimde teknolojinin bir başka önemli yönü, veri analitiğidir. Öğretmenler, öğrencilerin performansını izlemek ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirmek için çeşitli analitik araçları kullanabilirler. Bu, öğrencilerin zayıf yönlerini belirlemeye ve onlara daha odaklı destek sağlamaya olanak tanımaktadır (Aypay ve Özdemir, 2021). Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin etkileşim düzeylerini ve ilerlemelerini gerçek zamanlı olarak takip edebilmektedir. Böylece müdahaleler daha zamanında ve etkili olabilmektedir. Teknoloji ayrıca eğitimin erişilebilirliğini arttırmaktadır. Uzaktan eğitim ve çevrimiçi kurslar, coğrafi engelleri aşarak, dünyanın her yerinden öğrencilere kaliteli eğitim imkânları sunmaktadır. Bu, özellikle kırsal veya uzak bölgelerde yaşayan veya geleneksel eğitim kurumlarına erişimi sınırlı olan bireyler için büyük bir fırsat yaratmaktadır. Teknoloji, eğitimi sadece içerik ve yöntem açısından değil aynı zamanda erişim ve özelleştirme açısından da dönüştürmüştür. Bu dönüşüm; öğrenme deneyimlerini daha zengin, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş hale getirerek, öğrencilerin potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını ve topluma katkıda bulunmalarını sağlamaktadır (Şahin, 2017). Teknolojinin eğitimdeki rolü, öğrencilerin sadece bugünün dünyasında değil, gelecekte de başarılı ve uyumlu bireyler olmalarına yardımcı olmasıdır.

21.yüzyılda eğitimde teknolojinin önemi giderek artmakta ve bu durum öğretmenler için benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Mekânsal teknolojiler; coğrafi bilgilerin

analizi, görselleştirilmesi ve yorumlanmasında önemli bir yere sahip olup sosyal bilgiler öğretmenlerine, öğrencilere bilgiyi sadece aktarmaktan çok daha fazlasını sunma imkânı tanımaktadır. Bu teknolojiler sayesinde öğrencilere bilgiyi kullanma, yorumlama ve kritik düşünme gibi yetenekler kazandırılabilir. Ancak öğretmenlerin bu teknolojileri verimli bir şekilde kullanabilmeleri için yalnızca teknik bilgiye ve beceriye sahip olmaları yeterli değildir (Akkoyunlu ve Soylu, 2010). Bu araçları, öğrenci öğrenimini destekleyecek şekilde kullanabilmek için güçlü bir öz yeterlilik inancına sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançlarını detaylı bir şekilde inceleyerek bu inançların demografik ve mesleki değişkenlere göre nasıl değiştiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmada aynı zamanda, Tokat ilindeki öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançlarını artırmak için neler yapılabileceği de değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi şudur: "Tokat ilindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançları nedir ve bu inançlar öğretmenlerin demografik ve mesleki değişkenlerine göre nasıl değişmektedir?"

Problem Durumu

21.yüzyılda eğitimde teknolojinin kullanılması, öğrencilere bilgiyi sadece aktarmaktan ziyade bilgiyi kullanma, yorumlama ve kritik düşünme becerilerini kazandırma açısından kritik bir öneme sahiptir (Aksin, 2014). Mekânsal teknolojilerin, coğrafi bilgilerin analizi, görselleştirilmesi ve yorumlanmasında sunduğu olanaklar, öğrencilere bu becerileri kazandırmada sosyal bilgiler öğretmenlerine benzersiz avantajlar sunmaktadır (Coşkun, 2007). Ancak öğretmenlerin bu teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri, sadece teknik bilgiye ve beceriye sahip olmalarıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda bu araçları sınıfta öğrenci öğrenimini destekleyecek şekilde kullanabileceklerine dair güçlü bir öz yeterlilik inancına da ihtiyaçları vardır. Öğretmenlerin sahip oldukları bu öz yeterlilik inancı, sadece sınıf içi uygulamalarını değil aynı zamanda profesyonel gelişimlerini ve sürekli öğrenme motivasyonlarını da etkilemektedir (Darakçı, 2014).

Teknolojinin eğitimdeki rolü her geçen gün artmaktadır. Özellikle mekânsal teknolojiler, coğrafi ve mekânsal bilgilerin anlaşılması ve yorumlanmasında önemli bir araç haline gelmiştir (Çatak, 2015). Öz yeterlilik inancı, bireyin belirli bir görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine dair inancıdır ve bu inanç, öğretmenlerin yeni teknolojileri sınıf

ortamında kullanma istekliliklerini doğrudan etkilemektedir (Özşahin, 2014). Türkiye'de, özellikle Tokat ilinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları hakkında yeterli araştırma bulunmamaktadır. Bu eksiklik, öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim programlarının planlanması ve uygulanmasında bazı zorluklara neden olabilmektedir.

Buradan hareketle araştırmanın alt problemleri şu şekildedir;

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları mezuniyet branşına göre nasıl farklılık göstermektedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları cinsiyete göre nasıl farklılık göstermektedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları mesleki kıdem yıllarına göre nasıl farklılık göstermektedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları yaşlarına göre nasıl farklılık göstermektedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları medeni durumlarına göre nasıl farklılık göstermektedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları çalıştıkları bölgeye (şehir merkezi, kırsal bölge vb.) göre nasıl farklılık göstermektedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları çocuk sahibi olma durumlarına göre nasıl farklılık göstermektedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) dersi alma durumlarına göre nasıl farklılık göstermektedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları haritacılık ve kartografya dersi alma durumlarına göre nasıl farklılık göstermektedir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları, derse hazırlanmak için bilgisayar başında haftada geçirilen süreye göre nasıl farklılık göstermektedir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarını detaylı bir şekilde incelemektir. Teknolojinin eğitimdeki rolü her geçen gün artarken öğretmenlerin bu teknolojilere yönelik tutumları, sınıf içi uygulamaları ve öğrenci başarısına etkileri büyük önem taşımaktadır (Armutçu, 2013). Özellikle mekânsal teknolojilerin sosyal bilgiler derslerindeki potansiyeli göz önüne alındığında öğretmenlerin bu teknolojilere olan öz yeterlilik inançlarının derinlemesine anlaşılması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında, Tokat ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançlarının belirlenmesi hedeflenmektedir. Bunun yanı sıra farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, kıdem yılı, çalıştıkları bölge, aldıkları eğitimler, haftalık bilgisayar kullanım süreleri vb.) göz önünde bulundurularak bu inançların nasıl değişkenlik gösterdiği de incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

Mekânsal teknolojilerin eğitimdeki potansiyeli, özellikle 21. yüzyılın başından itibaren her geçen gün artarak daha da önem kazanmıştır. Bu teknolojilerin öğrencilere gerçek dünyayla ilişkilendirilmiş, etkileşimli ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunma kapasitesi bulunmaktadır. Özellikle sosyal bilgiler eğitimi gibi konuları; coğrafî, tarihi ve kültürel bağlamlarla zenginleştiren bir alanda, mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algısının öğretmenler tarafından ne şekilde benimsendiği büyük önem taşımaktadır (Erol ve Akpınar, 2021).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları sadece ders içeriklerinin sunumu ve öğrenci etkileşimi açısından değil aynı zamanda öğrencilerin bu teknolojilere karşı tutum ve ilgilerinin şekillendirilmesi bağlamında da kritik bir role sahiptir (Safran, 2008). Öğretmenlerin bu alandaki öz yeterliliklerinin artırılması, öğrencilere daha etkili ve motive edici öğrenme deneyimleri sunmalarına olanak tanımaktadır (Darakçı, 2014).

Öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançları, bu teknolojilerin eğitimdeki potansiyelinden tam olarak yararlanma kapasitesini belirleyebilir. Eğer bu öğretmenler, mekânsal teknolojilere yönelik düşük öz yeterlilik inançlarına sahiplerse, öğrencilere bu teknolojilerin sunduğu olanaklardan yararlanma

fırsatı sunmada zorluk yaşayabilirler. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarına dair kapsamlı bir inceleme yapılması, bu konudaki eğitim politikalarını ve öğretmen eğitimi programlarını şekillendirmede büyük önem taşımaktadır (Gündoğan, 2017).

Tokat ilindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarının incelenmesi, bu bağlamda bölgesel özelliklerin ve eğitimdeki teknolojik adaptasyonun ne derece etkili olduğunu anlamamıza yardımcı olabilir. Bu araştırmanın sonuçları öğretmen eğitimi programlarının revizyonu, mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması ve teknolojik imkânların optimize edilmesi süreçlerinde stratejik bir rehber olabilir. Ayrıca Tokat özelinde daha önce böyle bir araştırma yapılmamış olması araştırmanın önemini arttırmaktadır. Araştırma bilime ve özellikle eğitim teknolojileri ile öğretmen eğitimi alanlarına önemli katkılar sunma potansiyeline sahiptir. Öncelikle sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarının derinlemesine incelenmesi, eğitim teknolojilerinin etkili bir şekilde entegrasyonu için gereken destekleyici faktörlerin ve potansiyel engellerin belirlenmesine olanak tanır. Böylece eğitimcilerin bu teknolojileri daha etkin kullanabilmeleri için ihtiyaç duydukları kaynaklar ve eğitimler belirlenebilir. Ayrıca bu araştırma, köy veya şehir merkezi gibi bölgesel özelliklerin teknolojik adaptasyon ve öğretmen öz yeterlilik algıları üzerindeki etkisini ortaya koyarak coğrafi konumun eğitim teknolojileri kullanımı üzerindeki rolünü daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Bu bilgiler, özellikle kırsal veya teknolojik imkânlardan daha az yararlanabilen bölgelerde eğitim kalitesinin artırılmasına yönelik stratejiler geliştirilmesinde kullanılabilir. Son olarak Tokat gibi daha önce bu tür araştırmalara konu olmamış bölgelerde yapılan çalışmalar, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki öğretmenlerin teknolojiyi entegre etme konusundaki yetkinliklerini karşılaştırmalı bir şekilde inceleme fırsatı sunar; bu da ulusal eğitim politikalarının ve öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Araştırma öğretmen eğitimi programlarının revizyonunda, mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanmasında ve teknolojik imkânların optimize edilmesi süreçlerinde kritik bir kaynak olma potansiyeline sahiptir.

Araştırmanın Sayıltıları

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının incelendiği bu araştırmanın sayıltıları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeği objektif bir şekilde doldurduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mevcut teknoloji (internet, bilgisayar, video, GPS) bilgi ve becerilerinin yeterli düzeyde olduğu varsayılmıştır.
3. Öğretmenlerin yanıtlarının, kendi deneyimleri ve algılarına dayandığı ve öz yeterlilik inançları üzerinde etkili olabilecek dışsal faktörleri yansıtmadığı varsayılmıştır.
4. Araştırmanın öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarını etkileyen politik, ekonomik veya sosyal makro düzeydeki değişiklikleri göz önünde bulunduramayabileceği varsayılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, sadece bir zaman dilimini değerlendirdiği için, uzun vadedeki değişiklikleri yansıtmayabilir. Bu anlamda araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir.
2. Bu araştırma, Tokat ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları üzerine odaklanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulguların bu özel öğretmen grubuna özgü olduğunu ve genellemelerin bu özgüllüğe göre yapılması gerekmektedir.
3. Araştırmada kullanılan ölçek, öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarını değerlendirmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu nedenle, elde edilen veriler bu ölçek ve ölçekteki değişkenler ile sınırlıdır.
4. Son olarak araştırmada nicel bir yaklaşım benimsediği için öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik derinlemesine görüşleri veya nitel verilere dayalı analizler bu araştırmanın kapsamı dışında kalmıştır.

Tanımlar

Mekânsal Teknolojiler: Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), uzaktan algılama, Global Positioning System (GPS) gibi teknolojik araçların tümüdür. Bu teknolojiler, coğrafi verileri toplama, depolama, işleme, analiz etme ve sunma amacıyla kullanılmaktadır (Sarı, 2018).

Öz Yeterlilik: Bir bireyin belirli bir görevi veya aktiviteyi başarılı bir şekilde tamamlama kapasitesine dair inancıdır. Öz yeterlilik, bireyin motivasyonu, duygusal durumu ve eylemleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bingöl, 2015).

Sosyal Bilgiler: Sosyal bilgiler; vatandaşlık yeterlikleri kazandırmak amacıyla sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirildiği bir çalışma alanını ifade etmektedir. Okul programı içinde sosyal bilgiler; antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyasal bilimler, psikoloji, din, sosyoloji, sanat, edebiyat, matematik ve doğa bilimlerinden seçilmiş uygun ve ilgili içerikleri sistematik ve eşgüdümlü bir biçimde birleştirerek gençlerin kamu yararına bilgiye dayalı ve mantıklı kararlar verebilme yeteneğini geliştirmeyi hedeflemektedir. Temel amacı, kültürel farklılıklara sahip demokratik bir toplumun vatandaşları olarak, birbirlerine bağımlı global bir dünyada genç bireylere bilgi temelli karar verebilme yeteneği kazandırmaktır (Aladağ ve Sert, 2020).

Literatür Taraması

Yapılan literatür taraması sonucunda öğretmenlerle ilgili mekânsal teknoloji, mekânsal düşünme becerileri gibi birçok konuda araştırmalar yapılmıştır.

Akbaş ve Toros'un (2017) "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mekânsal Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlilik Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmasında öz yeterlilik algısını; cinsiyet, bilgisayar başında geçirilen zaman, sahip olunan dijital aygıt sayısı ve akademik ortalama değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerine veri toplama ölçeği uygulamışlardır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mekânsal teknolojiler öz yeterlilik algı düzeylerinin düşük olduğu ve mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları üzerinde cinsiyet, bilgisayar başında geçirilen zaman ve sahip olunan dijital aygıt sayısının anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülürken akademik ortalama değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmiştir. Bu konuda yapılan benzer araştırmalar, genellikle öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz yeterliliklerinin teknolojiyi sınıf içinde kullanma niyetleri ve uygulamaları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuştur. Örneğin Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich (2010) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz yeterlilik

algılarının teknoloji entegrasyonu uygulamaları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuşlardır.

Sezer, Yıldırım ve Pınar (2010) “Coğrafya Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayar Öz Yeterlilik Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmasında teknoloji kullanımının öz yeterlilik algıları üzerinde farklılık gösterip göstermediğini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmada 184 üniversite öğrencisine öz yeterlilik algısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgisayar öz yeterlilik algı düzeyleri; cinsiyetleri, bilgisayar deneyimleri, bilgisayar kullanma sıklıkları, bilgisayara erişim koşulları ve bilgisayarı kullanmaya başlama zamanına göre farklılık gösterirken sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Örneğin, Kerski (2000) tarafından yapılan bir çalışma, öğretmenlerin CBS teknolojisini kullanmada kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri incelenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin CBS'yi etkin bir şekilde kullanabilmek için hem teknik becerilere hem de pedagojik bilgiye ihtiyaç duydukları bulunmuştur.

Özcan (2015) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuma Öz Yeterlilik Ve Başarı Düzeyleri” adlı araştırmasında öğretmen adaylarının harita okuma öz yeterlilikleri ve başarı düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmen adaylarından toplam 420 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada değişken olarak cinsiyet, yaş, öğrenim görülen üniversite, sınıf düzeyi ve CBS ile ilgili ders alma durumları baz alınmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuma öz yeterlilik düzeylerinin konum yorumlama becerisi konusunda yüksek iken, konum belirleme becerisi konusunda düşük olduğunu tespit etmiştir. Harita bilgisi başarı düzeylerinde ise konum yorumlama becerisi yüksek iken, haritada işlem becerisinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca harita okuma öz yeterlilikleri ile harita bilgisi başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki bulunduğu tespit etmiştir.

Uğurlu ve Aladağ'ın (2015) “Mekânsal Düşünmenin Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Yeri Ve Öğretmenlerin Bu Beceri Hakkında Görüşleri” adlı araştırmasında sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen bir düşünme becerisi olan mekânsal düşünmenin sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açılarıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırmada yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu anlamda 12 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal düşünmeyi

geliştirme sürecinde teknoloji araçlarından yararlandıklarını tespit etmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin hazırbulunuşluğunun, sosyoekonomik düzeyinin ve konuya ilgisinin mekânsal düşünme becerisini en çok etkileyen faktörler olduğu tespit edilmiştir.

Artvinli (2009) Türkiye'deki coğrafya öğretmenlerinin CBS teknolojisini kullanmada kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini incelemiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin CBS teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmek için gerekli teknik becerilere ve pedagojik bilgiye ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur.

Sezgin, Erdoğan ve Erdoğan (2017) “Öğretmenlerin Teknoloji Öz Yeterlilikleri: Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Yönelik Bütüncül Bir Analiz” adlı araştırmasında öğretmenlerin teknolojiye yönelik öz yeterliliklerini öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada 209 öğretmen ile nicel, 15 öğrenci ile nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin teknoloji öz yeterliliklerinin yaş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi, hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi, nitel verilerin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin teknoloji öz yeterliliklerinin iyi düzeyde olduğu göstermiştir. Buna ek olarak öğretmenlerin teknoloji öz yeterliliklerinin hizmet içi eğitim değişkenine göre anlamlı şekilde değişmediği sonucuna ulaşılrken öğretmenlerin teknoloji öz yeterliliklerinin artan yaş ve kıdemle birlikte azaldığı sonucunu tespit etmiştir. Kaymak ve Titrek (2021) “Öğretmenlerin Teknoloji Uyumuna Yönelik Öz Yeterlilik Düzeyinin İncelenmesi” adlı araştırmada Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin teknolojiye uyumuna yönelik öz yeterlilik algılarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmada 480 öğretmen ile teknoloji entegrasyonuna yönelik öz yeterlilik algısı ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin teknolojiye uyumuna yönelik öz yeterlilik algı düzeyinde teknolojiyi kullanma alt boyutunda yaş ve görev süresine göre farklılık göstermediği ancak cinsiyet, branş, eğitim düzeyi, okul türü ve teknolojiye yönelik eğitim göre anlamlı fark olduğunu tespit etmiştir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarının incelenmesi, öğretmenlerin bu teknolojileri ne kadar etkili bir şekilde kullanabileceklerine dair bilgi vermektedir (Öztürk, 2017). Mekânsal teknolojiler uzayda, yer yüzeyinde ve su altında yapılan ölçümler ve gözlemlerle oluşturulan dijital haritalar ve verilerdir. Bu teknolojiler; sosyal bilgiler öğretmenlerine haritalar, grafikler ve diğer veri görselleştirmeleri aracılığıyla konularını daha anlaşılır hale getirme ve öğrencilerin coğrafi kavrayışlarını artırma fırsatı sunabilmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algıları, öğretmenlerin bu teknolojileri kullanma konusundaki güven düzeylerini ölçmektedir (Uğurlu ve Aladağ, 2015). Öğretmenlerin mekânsal teknolojileri kullanabilme yeteneklerine dair bir öz yeterlilik algısı geliştirmeleri, bu teknolojileri sınıflarında daha etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayabilmektedir (Avcı, Güneş ve Çabuk, 2015).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarının artırılması için öğretmenlerin bu teknolojileri kullanabilecekleri farklı yolların gösterilmesi gerekmektedir (Turgut, 2017). Öğretmenlerin mekânsal teknolojileri daha etkili bir şekilde kullanmalarına yardımcı olacak öğretim materyalleri, eğitim seminerleri ve diğer destekleyici kaynaklar sağlanabilmektedir. Bu sayede öğretmenlerin mekânsal teknolojileri kullanma konusundaki öz yeterlilik algıları artırılabilir ve öğrencilerin coğrafi kavrayışları geliştirilebilir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminin Tarihsel Süreci

Sosyal bilgilerin doğuşu toplumların tarihsel, kültürel ve coğrafi olaylar karşısında bir anlayış geliştirme ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu disiplin, özellikle endüstri devriminden sonra toplumların hızla değişen dinamiklerini ve bu değişikliklerin bireyler üzerindeki etkilerini anlamak adına daha da önem kazanmıştır. Sosyal bilgiler; öğrencilere tarih, coğrafya, sosyoloji gibi disiplinler aracılığıyla toplumları ve onların

işleyişlerini anlatmaktadır. Aynı zamanda bireylerin düşünme yeteneklerini geliştiren ve yurttaşlık bilincini artıran bir rol oynamaktadır (Atayeter, vd., 2018).

Sosyal Bilgiler dünyada bir çok ülkenin eğitim sistemlerinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul görmektedir. Farklı ülkeler sosyal bilgiler öğretiminde kendi tarihleri, kültürel yapıları ve coğrafi konumlarına göre özgün programlar ve eğitim metotları geliştirmiştir. Öğretmenler, öğrencilere bu kompleks yapıları anlayabilmeleri için çeşitli öğretim yöntemleri ve araçları kullanarak öğretim gerçekleştirmektedir. Bu süreçte öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve çok boyutlu perspektiften bakabilme yetenekleri kazandırılmaktadır (Kılıç Kara, 2016). Dünya genelinde sosyal bilgiler öğretimi, farklı kültürlerin ve tarihlerin öne çıkarılması yoluyla kendine has bir şekilde ele alınmaktadır. Bazı ülkelerde bu disiplin, özellikle milli tarih ve kültürün vurgulanmasına odaklanırken bazı ülkelerde ise global perspektifler ve çok kültürlülük üzerinde daha fazla durmaktadır. Bu farklı yaklaşımlar, öğrencilere farklı perspektifler sunarak daha kapsamlı ve derin bir anlayış geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece öğrenciler dünya üzerindeki farklı kültürleri, tarihleri ve sosyoekonomik yapıları daha iyi anlama fırsatı bulabilmektedir (Alkar, 2017).

Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimi genç nüfusa toplumsal değerleri, kültürel mirası ve tarihi olayları öğretme misyonu üstlenmiştir. Bu alanda özellikle son yıllarda yapılan çalışmalarla modern öğretim teknikleri ve materyalleri daha etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Türkiye’de sosyal bilgiler dersleri, öğrencilere kendi tarihlerini ve kültürlerini anlamının yanı sıra global bir dünya vatandaşı olmanın gerekliliklerini de öğretmeye yönelik olarak şekillendirilmektedir. Bu eğitimin temel hedeflerinden biri öğrencilere yurttaşlık bilinci kazandırmak ve onları bilinçli, düşünen ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmektir (Kartal, 2018).

Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi, yerel ve global dinamikler arasında bir köprü kurma görevini üstlenmektedir. Toplumun tarihine, kültürel değerlerine ve coğrafi özelliklerine vurgu yaparken, aynı zamanda global trendler ve dünya çapındaki gelişmeler de öğretim programlarına dahil edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilere kendi köklerini anlama ve küresel bir vatandaş olarak rol almaları için gereken bilgi ve becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Türkiye’de sosyal bilgiler eğitimi, yurttaşlık bilincini ve sosyal sorumluluk anlayışını teşvik ederek öğrencilerin toplumlarına daha duyarlı ve bilinçli bireyler olarak katkıda bulunmalarını hedeflemektedir (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005).

Sosyal bilgilerin kökleri, insan toplumlarını derinlemesine incelemeye dayanan bir dizi disiplini bir araya getirmektedir. Tarihsel olarak bakıldığında bu alandaki öğretim toplumların karşılaştığı sosyal, kültürel ve ekonomik değişikliklere yanıt olarak evrilmiş ve şekillenmiştir. Sosyal bilgiler, bireylerin toplumu daha bilinçli bir şekilde anlamalarını ve yorumlamalarını sağlayarak hem bireyin kendisini hem de çevresini daha iyi anlamasına yardımcı olmaktadır (Milson ve Earle, 2008).

Sosyal bilgiler; insan toplumlarının sosyal, kültürel, tarihsel ve coğrafi açılardan incelenmesiyle ilgili bir disiplindir. Bu disiplin; öğrencilerin toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel yapıları anlamalarını sağlamak ve aynı zamanda öğrencilere tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji ve psikoloji gibi disiplinler hakkında bilgi vermektedir. Sosyal bilgiler, öğrencilere birçok konuda farkındalık kazandırarak onların dünya görüşlerini genişletmeye, düşünme becerilerini geliştirmeye ve yurttaşlık sorumluluklarını anlamalarına yardımcı olmaktadır (Özmen, 2015).

Sosyal Bilgiler Öğretimi (SBÖ), öğrencilerin sosyal bilimlerin farklı alanlarından yararlanarak toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel yapıları anlamalarını sağlayan bir öğretim disiplindir. Bu süreç, öğretmenler tarafından öğrencilerin bilgi edinme süreçlerini kolaylaştırmak amacıyla çeşitli öğretim yöntemleri ve araçları kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilere bilgi aktarmak ve öğrenmelerini kolaylaştırmak için araştırma, eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık ve iletişim becerilerini geliştirmeyi hedefleyen çeşitli öğretim yöntemleri uygulanmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımı ve öğretmenlerin rehberliği, sosyal bilgiler öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır (Yeşilbursa ve Uslu, 2014). SBÖ, aynı zamanda öğrencilerin yurttaşlık sorumluluklarını anlamalarına da yardımcı olmaktadır. Öğrencilere, demokrasi, insan hakları, adalet ve sosyal eşitlik gibi temel yurttaşlık değerleri öğretilmektedir. Bu sayede öğrencilerin topluma katkı sağlamaları ve toplumsal sorunları çözme konusunda duyarlı hale gelmeleri hedeflenmektedir (Atayeter, vd., 2018). Bu anlamda sosyal bilgiler üzerine birçok tanımlamalar yapılmıştır.

Sönmez (1994), tarafından yayımlanan “Sosyal Bilgiler Öğretimi” adlı kitapta sosyal bilgiler şöyle tanımlanmıştır: “Sosyal bilgiler; insanların sosyal, kültürel, tarihsel ve coğrafi açılardan incelenmesiyle ilgili bir disiplindir. Bu disiplin, öğrencilerin tarihi olaylar, coğrafi ve kültürel farklılıklar hakkında bilgi edinmelerini sağlarken, aynı zamanda öğrencilere toplumsal, ekonomik ve siyasi sistemleri anlama imkânı verir.

Şimşek (2012), “Sosyal Bilgiler Öğretimi” adlı kitabında sosyal bilgileri, "insanlar arasındaki ilişkileri, bu ilişkilerin zaman içindeki değişimlerini, insanların davranışlarını, farklı toplumların kültürlerini, siyasal, ekonomik, coğrafi ve tarihi yapılarını konu alan bir eğitim disiplini" olarak tanımlamaktadır.

Darakçı (2014), “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Harita Kullanımı” isimli yayınında sosyal bilgileri şöyle tanımlamaktadır: “Sosyal bilgiler; insanların hayatlarını, tarihlerini, kültürlerini, ekonomilerini ve politik yapılarını inceleyen bir disiplindir. Bu alanda tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, psikoloji ve siyaset bilimi gibi farklı disiplinlerden yararlanır.”

Yeşilbursa (2015), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Yaklaşımlar” adlı kitabında sosyal bilgileri, "insan toplumlarının sosyal, kültürel, tarihsel ve coğrafi yapısını, bu yapının oluşum sürecini, geçmişteki ve günümüzdeki farklı toplumsal olayları ve bu olayların sonuçlarını inceleyen, bu incelemeler sonucunda bireylerin dünya hakkındaki algılarını geliştiren bir öğretim disiplini" olarak tanımlamaktadır.

Açıkalın (2021), “Araştırmaya Dayalı Sosyal Bilgiler Öğretimi” isimli kitabında sosyal bilgiler tanımını şöyle vermiştir: "Sosyal bilgiler, insan davranışlarını, toplumsal ve kültürel yapıları, sosyal yaşamın bütün yönlerini ele alan, tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset, psikoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji gibi disiplinlerin ortaklaşa incelendiği bir bilim dalıdır.”

Bu tanımlara göre sosyal bilgiler; insanların sosyal, kültürel, tarihsel ve coğrafi açılarından incelenmesiyle ilgili bir disiplindir ve tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset, psikoloji, sosyoloji, felsefe ve antropoloji gibi farklı disiplinlerin birleşiminden oluşmaktadır. Sosyal bilgiler; öğrencilere tarih, coğrafya, kültür, ekonomi ve siyasi sistemler hakkında bilgi edinme imkânı sağlarken aynı zamanda toplumsal, ekonomik ve siyasi sorunlara yönelik farkındalıklarını artırarak yurttaşlık bilinci geliştirmeyi hedeflemektedir.

Geçmişten Günümüze Sosyal Bilgiler Programları (1968, 1973, 1985, 1990, 1998, 2005, 2018)

Türkiye'de uygulanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP), oluşan ihtiyaçlar ve ortaya çıkan yeni gelişmeler dahilinde geçmişten günümüze birkaç kez değişikliğe uğramıştır.

1968 öncesi Türkiye'nin eğitim sistemi içerisinde sosyal bilgiler eğitimi, belirgin ve bütünsel bir yapıya sahip değildir. Bu dönemde sosyal bilgiler, daha çok coğrafya ve tarih derslerinin bir araya gelmesiyle oluşmuştur (Can, 2021). Coğrafya dersi; öğrencilere Türkiye'nin fiziki yapısını, iklimini, bitki örtüsünü ve doğal özelliklerini tanıtmayı amaçlanmıştır. Tarih eğitiminde ise ağırlıklı Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerine ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş yıllarına odaklanılmıştır. Özellikle Milli Mücadele, Kurtuluş Savaşı ve Atatürk'ün İlkeleri, bu dönem tarih eğitiminin vazgeçilmez konular arasında yer almıştır. Ancak bu dönemin eğitim anlayışında modern pedagojik yöntemlerden ziyade, öğretmen merkezli bir anlatım ve ezberci yaklaşım benimsenmiştir (Arıtaşı, 2017). Öğrencilerin aktif olarak katıldığı, sorgulayıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirildiği bir eğitim anlayışı yerine, bilgi aktarımına dayalı bir sistem benimsenmiştir. 1968 sonrasında ise eğitimde yaşanan reform hareketleriyle sosyal bilgiler eğitimi, disiplinler arası bir yaklaşıma doğru evrilmeye başlamıştır. Bu değişimle birlikte sosyal bilgiler eğitimi, öğrencilere sadece bilgi sunan değil, aynı zamanda sosyal beceriler kazandıran bir program haline gelmiştir. Bu dönüşüm, Türkiye'de sosyal bilgiler eğitiminin temelini oluşturan paradigmanın değişimini göstermektedir (Kaymakçı, 2012).

1968 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP)

Türkiye'de sosyal bilgiler dersi ilk kez 1968 yılında zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu programda tarih, coğrafya, matematik, fen bilimleri, Türkçe, yabancı dil, resim ve beden eğitimi dersleri ile entegre bir şekilde öğretilmiştir. İlk kez 1968 yılında ilkokul 4. sınıfta "Sosyal Bilgiler" adıyla zorunlu ders olarak okutulmaya başlanmıştır. Bu programda tarih, coğrafya, matematik, fen bilimleri, Türkçe, yabancı dil, resim ve beden eğitimi dersleri ile entegre bir şekilde öğretilmiştir (Tay, 2013).

Sosyal bilgiler dersi, ülkemizdeki toplumsal ve kültürel yapıyı anlamaya, milli birlik ve beraberliği pekiştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. 1968 SBÖP, Türk tarihi ve kültürünün yanı sıra dünya tarihi ve kültürüne de yer vermiştir. Öğrencilere toplumsal yaşamın farklı alanları hakkında bilgi edindirilirken okul dışındaki dünya ile bağlantılarını güçlendirmeleri de hedeflenmiştir (Dereli, 2017).

1968 SBÖP'nin en önemli özelliği dersin bütünleştirici yapısıdır. Tarih, coğrafya, matematik ve fen bilimleri gibi farklı disiplinlerin bilgileri, öğrencilere o dönemde yeni bir yaklaşımla birleştirilerek sunulmuştur. 1968 SBÖP, öğrencilere dünya ve evrenin anlaşılmasına yardımcı olan bilimsel yöntemlerin kullanımını öğretmeyi de amaçlamıştır.

Programda öğrencilerin yurttaşlık bilincini geliştirmeleri, insan haklarına saygı duymaları, milli değerleri benimsemeleri, toplumsal değerleri anlamaları, vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirmeleri de hedeflenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin milli ve manevi değerlere bağlı bir nesil olarak yetiştirilmesi amacıyla tasarlanmıştır (Çakmak ve Taşkiran, 2017). Sonuç olarak 1968 SBÖP; Türkiye'de sosyal bilgiler dersinin ilk kez resmi olarak okutulduğu programdır. 1968 SBÖP; dersin bütünleştirici yapısı, milli ve manevi değerlere vurgu yapması, öğrencilerin dünya ve evreni anlamalarına yardımcı olan bilimsel yöntemleri öğrenmelerini sağlaması gibi özellikleri ile öne çıkmaktadır.

1973 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

1973 yılı, Türkiye'de eğitim reformlarının yoğun bir şekilde gerçekleştirildiği ve eğitim sisteminin yeniden yapılandırıldığı bir dönemi temsil etmektedir Aydınli-Aras ve Hayır Kanat, 2020). Bu dönemde SBÖP, öğrencilere toplumsal ve tarihsel bilinç kazandırmak amacıyla köklü bir şekilde yeniden tasarlanmıştır (Gün, 2022). Bu yenilikçi reformlar öğrencilerin birey ve toplum ilişkilerini derinlemesine kavrayabilmesi, milli ve evrensel değerleri içselleştirebilmesi ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilmesi için özel olarak planlanmıştır. 1973 SBÖP, çok disiplinli bir yaklaşımla hazırlanmış olup farklı bilim dallarından yararlanarak öğrencilere geniş bir perspektif sunmayı amaçlamaktadır (Boz, 2022). Programın temel amaçları arasında tarih bilinci oluşturmak, coğrafi bilgi ve farkındalık kazandırmak, ekonomik sistemleri anlamak, vatandaşlık bilinci geliştirmek ve sosyokültürel yapıyı tanımak yer almaktadır (Alaca, 2017). Tarih bilinci oluşturmak amacıyla öğrencilerin tarihsel olayları ve süreçleri anlamaları, bu olayların günümüz üzerindeki etkilerini değerlendirmeleri sağlanmaktadır. Bu sayede öğrencilerin geçmişten ders çıkararak geleceğe daha bilinçli bir şekilde yön verebilmeleri hedeflenmiştir. Coğrafi bilgi ve farkındalık kazandırma amacıyla programda coğrafi bilgilerin günlük yaşamda nasıl kullanılabileceği ve bu bilgilerin çevremizi anlama açısından önemi vurgulanmıştır (Özüdoğru, 2024). Öğrencilere coğrafi konum, iklim, doğal kaynaklar ve çevre ile ilgili bilgiler verilerek doğa ve çevre bilinci geliştirilmesi hedeflenmiştir. Böylece öğrenciler doğal afetlere karşı bilinçli olma, çevre koruma ve sürdürülebilir yaşam gibi konularda duyarlılık kazanmıştır. Ekonomik sistemleri anlama amacıyla programda ekonomik kavramlar, sistemler ve işleyişleri hakkında bilgiler sunulmuştur (Yeşilyurt, 2021). Öğrencilere bireysel ve toplumsal düzeyde ekonomik

kararların nasıl alındığı, bu kararların sonuçları ve ekonomik sistemlerin toplumsal yaşam üzerindeki etkileri öğretilmiştir. Bu sayede öğrenciler ekonomik bilinç kazanarak gelecekte daha bilinçli ekonomik kararlar verebilir hale getirilmeye çalışmıştır. Vatandaşlık bilinci geliştirme amacıyla programda; demokrasi, insan hakları, hukukun üstünlüğü, sorumluluk ve haklar gibi temel vatandaşlık konularına yer verilmiştir. Öğrencilere toplumda aktif ve sorumlu birer vatandaş olmaları için gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmıştır (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012). Ayrıca farklı kültürel değerlere saygı duyma ve hoşgörü gibi evrensel değerlerin içselleştirilmesi de hedeflenmiştir. Bu öğrencilerin toplumdaki farklılıkları kabul etmeleri ve barış içinde bir arada yaşamaları için önemlidir. Sosyokültürel yapıyı tanıma amacıyla programda toplumun sosyokültürel yapısı, toplumsal normlar, değerler ve gelenekler hakkında bilgiler sunulmuştur. Öğrencilere kendi kültürel kimliklerini tanımaları ve diğer kültürlerle karşılaştırmalar yaparak daha geniş bir perspektif kazanmaları sağlanmıştır. Bu durum öğrencilerin kültürel çeşitliliğe saygı duymalarını ve küresel vatandaşlık bilinci geliştirmelerini desteklenmiştir. 1973 SBÖP, bu kapsamlı hedefleri doğrultusunda öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini artırmayı ve onların topluma daha bilinçli ve etkin bireyler olarak katılmalarını amaçlamaktadır (Canbaba, 2023). Programın uygulama sürecinde öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ve aktif öğrenme stratejileri benimsenmiştir. Bu yöntemler öğrencilerin derse aktif katılımını teşvik etmekte ve öğrenmeyi daha etkili hale getirmektedir. Sonuç itibarıyla 1973 SBÖP, Türkiye’de eğitim sisteminin modernleşme sürecinin önemli bir parçası olarak öğrencilerin toplumsal, tarihsel ve kültürel bilinç kazanmalarını, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve aktif vatandaşlar olarak topluma katkıda bulunmalarını sağlamayı hedeflemektedir (Kaya ve Tomal, 2011). Bu program öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde daha bilinçli, duyarlı ve sorumlu bireyler olarak yetişmelerine önemli katkılarda bulunmuştur.

1985 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

1980'lerin ortaları Türkiye’de eğitim alanında önemli reformların yapıldığı ve öğretim programlarının yeniden yapılandırıldığı bir dönemi temsil etmektedir (Yalçın ve Akhan, 2019). 1985 SBÖP, öğrencilere daha kapsamlı ve bütüncül bir eğitim sunmak amacıyla tasarlanmıştır. Program öğrencilerin tarihsel, coğrafi, ekonomik ve sosyokültürel konularda bilgi sahibi olmalarını ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini hedeflemiştir (Çatak, 2015). Bu kapsamda öğrencilere tarih bilinci

kazandırmak, coğrafi bilgi ve farkındalık sağlamak, ekonomik sistemlerin işleyişini öğretmek ve sosyokültürel yapıyı tanıtmak programın öncelikleri arasında yer almıştır. Öğrencilere tarih bilinci kazandırmak amacıyla, tarihsel olayların ve süreçlerin detaylı bir şekilde incelenmesi ve bu olayların günümüz üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi sağlanmıştır (Sağdıç, 2018). Bu süreçte özellikle Osmanlı İmparatorluğu'nun yükselişi ve düşüşü, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş süreci ve Cumhuriyet dönemi reformları gibi konulara geniş yer verilmiştir. Ayrıca dünya tarihi ile ilgili önemli olaylar ve medeniyetlerin gelişimi de programın önemli bir parçası olmuştur. Bu sayede öğrencilerin geçmişte yaşanan olayları anlayarak bugünkü dünya düzenini ve Türkiye'nin bu düzen içindeki yerini daha iyi kavramaları hedeflenmiştir (Korkmaz ve Güler, 2020). Coğrafi bilgi ve farkındalık kazandırmak için ise; coğrafi konum, iklim, doğal kaynaklar ve çevre ile ilgili konulara geniş yer verilmiştir. Bu kapsamda Türkiye'nin coğrafi konumu, iklim özellikleri, bitki örtüsü, yer şekilleri ve doğal kaynakları gibi konular detaylı bir şekilde işlenmiştir (Fer, 2005). Ayrıca dünya coğrafyası ile ilgili bilgiler de programın önemli bir bölümünü oluşturmuştur. Öğrencilere farklı kıtalar, ülkeler ve bölgeler hakkında bilgi verilerek küresel coğrafi farkındalık kazandırılmıştır. Bu sayede öğrencilerin coğrafi bilgileri günlük yaşamda kullanabilmeleri ve çevre bilinci geliştirilerek doğa ve çevre ile uyum içinde yaşamaları hedeflenmiştir. Ekonomik sistemlerin işleyişini öğretmek için ekonomi ile ilgili kavramlar ve sistemler hakkında detaylı bilgiler sunulmuş olup öğrencilerin, ekonomik kararların bireysel ve toplumsal düzeydeki etkilerini anlamaları sağlanmıştır. Bu kapsamda tarım, sanayi, ticaret ve hizmet sektörleri hakkında bilgiler verilmiş, ekonomik kalkınma ve büyüme, gelir dağılımı, işsizlik, enflasyon gibi ekonomik konular işlenmiştir (Ulutaş ve Erman, 2011). Ayrıca küresel ekonomi, uluslararası ticaret ve ekonomik entegrasyon konuları da programa dahil edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin ekonomik olayları ve süreçleri anlayarak gelecekte daha bilinçli ekonomik kararlar verebilmeleri hedeflenmiştir. Sosyokültürel yapıyı tanıtmak amacıyla ise toplumsal normlar, değerler ve gelenekler hakkında bilgiler verilerek öğrencilerin kendi kültürel kimliklerini tanımaları ve diğer kültürlerle karşılaştırmalar yaparak geniş bir perspektif kazanmaları sağlanmıştır (Ünal ve Ünal, 2012). Bu kapsamda Türkiye'nin sosyokültürel yapısı, gelenek ve görenekleri, folklor ve sanat gibi konular detaylı bir şekilde işlenmiştir. Ayrıca dünya kültürleri hakkında da bilgiler verilerek öğrencilerin farklı kültürel değerlere saygı duymaları ve hoşgörü kazanmaları sağlanmıştır. Bu öğrencilerin küresel vatandaşlık bilinci

geliştirmeleri açısından önemlidir. 1985 SBÖP, öğrencilere aktif öğrenme stratejileri ile sunulmuş ve onların derse daha fazla katılımını teşvik etmiştir. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri benimsenerek öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır (Keskin, 2012). Bu doğrultuda sınıf içi tartışmalar, grup çalışmaları, projeler ve saha çalışmaları gibi etkinliklere geniş yer verilmiştir. Bu yöntemler öğrencilerin teorik bilgileri pratiğe dökerek öğrenmelerini ve pekiştirmelerini sağlamıştır. Ayrıca programın uygulanması sırasında öğretmenlerin rolü de büyük önem taşımış, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilere rehberlik etmeleri teşvik edilmiştir. Bu amaçla öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenlenmiş ve onların mesleki gelişimlerine katkı sağlanmıştır. Öğretmenlerin, öğrencilere rehberlik ederken onların bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmaları ve her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmaları hedeflenmiştir (Akdağ ve Kaymakçı, 2011). 1985 SBÖP, aynı zamanda öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerini de desteklemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda empati, iş birliği, sorumluluk ve liderlik gibi sosyal becerilerin geliştirilmesine önem verilmiştir. Öğrencilere toplumda aktif ve sorumlu bireyler olmaları için gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmıştır. Ayrıca demokratik değerler, insan hakları ve hukukun üstünlüğü gibi konulara da programda geniş yer verilmiştir. Bu sayede öğrencilerin demokratik bir toplumun değerlerini içselleştirmeleri ve bu değerlere göre hareket etmeleri hedeflenmiştir (Çatak, 2015). Sonuç olarak 1985 SBÖP, Türkiye’de eğitim sisteminin modernleşme sürecinin önemli bir parçası olarak öğrencilerin bilgi ve beceri düzeylerini artırmayı ve onların topluma daha bilinçli ve etkin bireyler olarak katılmalarını sağlamayı hedeflemiştir (Yalçın ve Akhan, 2019). Bu program eğitimde kalitenin artırılması ve öğrencilerin küresel dünyaya daha iyi hazırlanmaları açısından önemli bir dönüm noktası olmuştur. 1985 SBÖP, kapsamlı ve bütüncül yaklaşımıyla Türkiye’de eğitim sisteminin gelişimine önemli katkılarda bulunmuş ve gelecekteki eğitim reformlarına temel oluşturmuştur.

1990 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

1968 SBÖP’de yer alan derslerin çoğu bu programa da dahil edilmiştir. Ancak programda daha fazla vurgu yapılarak öğrencilerin ülke, dünya ve evreni tanımaları, değerlerini öğrenmeleri ve milli duygularını geliştirmeleri amaçlanmıştır. 1990 yılında yenilenen bu programda, sosyal bilgiler dersi ile öğrencilerin ülke, dünya ve evreni tanımaları, değerlerini öğrenmeleri ve milli duygularını geliştirmeleri beklenmiştir. 1990

SBÖP; tarih, coğrafya, matematik, fen bilimleri, Türkçe, yabancı dil, resim ve beden eğitimi dersleri, sosyal bilgiler dersi ile entegre bir şekilde öğretilmiştir. Programda öğrencilerin dünya ve evreni anlamaları, bilimsel yöntemleri öğrenmeleri, insan haklarına saygı göstermeleri, milli ve manevi değerlere sahip olmaları, yurttaşlık sorumluluklarını yerine getirmeleri hedeflenmiştir (Aydın, 2016).

1990 SBÖP; öğrencilere Türkiye'nin coğrafı, tarihi, kültürel ve ekonomik bağlamını anlama amacı taşıyan bir program olarak konumlandırılmıştır. Bu program, öğrencilere sadece Türkiye'nin coğrafyası, tarihi, kültürü, ekonomisi ve siyasi yapısıyla ilgili bilgiler sunmakla kalmayıp aynı zamanda genel dünya ve evren bilgilerini de içermiştir. Yurttaşlık sorumluluklarına vurgu yaparak öğrencilerin toplumsal sorunlara karşı duyarlılık düzeylerini artırmayı hedeflemiştir. Program kapsamında öğrencilere sadece milli ve manevi değerler değil, aynı zamanda evrensel değerler arasında yer alan insan hakları, adalet, özgürlük ve demokrasi gibi konular da öğretilmiştir. Bu bağlamda program, öğrencilere milli ve manevi değerlerin önemini anlatmanın yanı sıra küresel sorunlara duyarlı bir bakış açısı kazandırma amacını taşımaktadır (Turgut, 2017). Sonuç olarak 1990 SBÖP; öğrencilere ülke, dünya ve evreni tanımaları, milli ve manevi değerleri öğrenmeleri, bilimsel yöntemleri öğrenmeleri, yurttaşlık sorumluluklarını yerine getirmeleri, toplumsal sorunlara duyarlı olmaları ve küresel sorunlara karşı duyarlılıklarının artırılması gibi hedefleri olan bir programdır.

1998 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

1998 yılında Türkiye'de SBÖP güncellenmiştir. Bu güncellenmiş programda, sosyal bilgiler dersi daha özerk bir disiplin olarak ele alınmış ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilere tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset, psikoloji, sosyoloji, felsefe, antropoloji gibi disiplinlerin bir arada incelenmesi yoluyla sosyal bilgiler öğretimi gerçekleştirilmiştir (İneç, 2012). 1998 SBÖP, öğrencilere dünya ve evrenin anlamını kazandırmayı hedefleyen bir programdır. Tarih, coğrafya, kültür ve ekonomik olaylara dair kavramları öğrencilere sunarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi öncelikli amaç edinmiştir. Bu bağlamda öğrencilere araştırma yapma, problem çözme, analiz yapma ve sentezleme gibi beceriler kazandırmaya odaklanmıştır. Ayrıca programın amacı sadece akademik bilgi ile sınırlı kalmamış; öğrencilere yurttaşlık bilinci kazandırmak, insan haklarına saygı duymalarını teşvik etmek, çevre bilinci edinmelerini sağlamak ve sürdürülebilir kalkınmanın önemini

kavratmaktır. Program, milli ve manevi değerlerin yanı sıra evrensel değerleri de öğretmeyi amaçlamıştır, bununla da öğrencilere geniş bir perspektif sunmak hedeflenmiştir (Aktürk, 2012). Sonuç olarak bu program, öğrencilere eleştirel düşünme becerileri kazandırarak araştırma yapma, problem çözme, analiz yapma ve sentezleme yeteneklerini geliştirmeyi, yurttaşlık bilincini artırmayı, insan haklarına saygı duyulmasını, çevre bilinci edinilmesini ve sürdürülebilir kalkınmanın önemini öğretmeyi amaçlamıştır (Kalaycı ve Baysal, 2020).

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

2005'te Türkiye'de güncellenen SBÖP, öğrencilere daha detaylı bilgiler sunmayı amaçlamıştır. Programda öğrencilere tarihi, kültürel mirası tanıma, insan haklarına saygı duyma, küresel sorunları anlama ve çözüm üretme becerileri kazandırma hedeflenmiştir. Öğrencilere toplumsal yaşamın farklı alanları hakkında bilgi verilirken okul dışındaki dünya ile bağlantıları güçlendirme amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilere tarihi olaylar hakkında bilgi sahibi olma, coğrafya, ekonomi, siyaset ve kültür gibi konulara ilişkin bilgiler edinme amacı güdülmüştür. Programda, öğrencilerin dünya ve evren hakkında genel bilgiler öğrenmelerini ve bu bilgileri eleştirel bir şekilde analiz etmeleri hedeflenmiştir (Bulut ve Koçoğlu, 2012).

Yurttaşlık bilincinin kazandırılması, insan haklarına saygı gösterme, milli ve manevi değerlere sahip olma, toplumsal sorunlara duyarlı hale gelme hedefleri de programa entegre edilmiştir. Öğrencilere kültürel mirası koruma, çevre bilinci, demokrasi, insan hakları ve sürdürülebilir kalkınma konularında bilinçlenmeleri amaçlanmıştır. Aynı zamanda programda öğrencilere analitik düşünme, araştırma yapma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirliği yapma, iletişim kurma, problem çözme ve karar verme gibi becerilerin kazandırılması da hedeflenmiştir (Gündoğan, 2017). Sonuç olarak 2005 SBÖP; öğrencilere tarihi, kültürel, coğrafi, ekonomik ve siyasi olaylar hakkında bilgi edinmeleri, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, yurttaşlık bilincini kazanmaları, insan haklarına saygı duymaları, milli ve manevi değerleri öğrenmeleri, küresel sorunları anlamaları ve çözüm üretebilmeleri, çevre bilinci edinmeleri, demokrasi ve sürdürülebilir kalkınma konularında bilinçlenmeleri gibi hedefleri olan bir programdır.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı

Türkiye'de SBÖP, 2018 yılında bir kez daha güncellenmiştir. 2018 SBÖP'te, sosyal bilgiler dersinin öğretimi daha bütünsel bir yaklaşım ile ele alınmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iş birliği yapma, iletişim kurma, araştırma yapma ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. 2018 SBÖP'te, öğrencilere tarihi, coğrafi, kültürel ve ekonomik olaylarla ilgili derin bir anlayış kazandırmak, sosyal sorumluluk bilincini artırmak ve demokratik vatandaşlık değerlerini benimsetmek amaçlanmaktadır. 2018 SBÖP'te, öğrencilerin toplumda aktif bir şekilde yer almaları, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, kültürlerarası etkileşimlerin anlaşılması ve demokratik değerlerin benimsenmesi hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin tarihi, coğrafi, ekonomik, sosyal ve siyasi olayları anlamalarına, dünya ve evreni tanımalarına yardımcı olan bilimsel yöntemleri öğrenmelerine, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesine önem verilmiştir (Çetinkaya ve Tabak, 2019). 2018 SBÖP'te, öğrencilere kültürlerarası etkileşimlerin anlaşılması, farklılıklara saygı duyulması, hoşgörü ve uzlaşma gibi değerlerin benimsenmesi, öğrencilerin ulusal ve uluslararası ilişkiler hakkında bilgi sahibi olmaları ve küresel sorunları anlamaları, iletişim, iş birliği, problem çözme, eleştirel düşünme, analitik düşünme ve karar verme gibi becerilerin kazandırılması, teknoloji kullanımı konusunda bilgi sahibi olmaları ve bilgiye erişimlerinin kolaylaştırılması da önemsenmiştir (Çatak, 2015). Sonuç olarak 2018 SBÖP; öğrencilerin toplumda aktif bir şekilde yer almaları, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, kültürlerarası etkileşimlerin anlaşılması, ulusal ve uluslararası ilişkiler hakkında bilgi sahibi olmaları, teknoloji kullanımı konusunda bilgi sahibi olmaları gibi hedefleri olan bir programdır. Ayrıca insan hakları, yurttaşlık bilinci, çevre bilinci ve sürdürülebilir kalkınma gibi konuların da önemsenmesi programın diğer özellikleridir. 2018 SBÖP, öğrencilere sosyal bilimlerin farklı alanlarına dair bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. Programda öğrencilerin toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel yapıları anlama, yorumlama ve eleştirel bir şekilde değerlendirme becerilerini geliştirmek için çeşitli konu başlıkları, kavramlar ve hedefler bulunmaktadır. Programda yer alan konuyla ilgili bazı kavramlar şunlardır. Coğrafi bilgi sistemleri, mekânsal analiz, haritalama teknikleri; hedef olarak ise: Öğrenciler mekânsal teknolojileri kullanarak coğrafi bilgileri analiz edebilir, görselleştirebilir ve yorumlayabilir. Öğrenciler, coğrafi bilgi sistemlerini kullanarak çeşitli sosyal bilgiler konularını daha derinlemesine anlama ve eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisi kazanmaktadır. Bu bağlamda 2018 SBÖP'te yer alan bu ve

benzeri hedefler, öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarının ne kadar kritik olduğunu ortaya koymaktadır. Eğer öğretmenler bu teknolojilere yönelik yüksek bir öz yeterlilik algısına sahip değilse, programın bu hedeflerini gerçekleştirmeleri zorlaşabilmektedir.

Mekânsal Analiz

Mekânsal analiz, modern dünyada birçok farklı disiplinde kritik bir rol oynamakta olup özellikle coğrafi ve konumsal verilerin incelenmesiyle bir dizi önemli bilgi ve içgörü elde etmeyi amaçlamaktadır. Şehir planlamasında mekânsal analiz; toplu taşıma ağlarının optimizasyonunda, yeni altyapı projelerinin planlanmasında ve mevcut alanların kullanımının değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Örneğin bir şehir planlamacısı, bir bölgenin nüfus yoğunluğunu ve trafik akışını analiz edebilir ve bu bilgiler doğrultusunda yeni bir yol veya köprü inşa etme kararı alabilir. Sağlık hizmetlerinde mekânsal analiz, hastalık yayılımının izlenmesinde ve sağlık hizmetlerine erişimin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Örneğin bir epidemiyolog, bir hastalığın belirli bir toplulukta nasıl yayıldığını ve hangi faktörlerin bu yayılımı etkilediğini anlamak için mekânsal analiz kullanabilmektedir. Perakende ve lojistik sektörlerinde mekânsal analiz, müşteri demografisinin anlaşılmasında, lojistik rotalarının optimizasyonunda ve yeni mağaza yerlerinin belirlenmesinde kullanılmaktadır. Örneğin bir perakende şirketi, belirli bir alandaki müşteri yoğunluğunu ve alışveriş alışkanlıklarını analiz edebilmekte ve bu bilgileri yeni bir mağaza açma kararına dahil edebilmektedir (Uğurlu ve Aladağ, 2015). Bu çeşitli uygulamalar, mekânsal analizin çok yönlülüğünü ve bir dizi farklı disiplinlerdeki karar verme süreçlerine ne kadar değer katabileceğini göstermektedir (Yıldırım, 2017). Bu bağlamda mekânsal analiz, bir dizi farklı analitik tekniği içerebilmektedir. Örneğin bir analiz; bir bölgedeki nüfus yoğunluğunu, toprak kullanımını veya iklim özelliklerini inceleyebilmektedir. Diğer analizler, belirli bir konumdaki özelliklerin veya olayların zaman içinde nasıl değiştiğini inceleyebilmektedir. Mekânsal analiz ayrıca belirli bir konumdaki olayların veya özelliklerin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu anlamak için de kullanılmaktadır. Örneğin bir analiz, su kirliliği seviyelerinin bir bölgedeki sanayi faaliyetleri ile nasıl ilişkili olduğunu inceleyebilir. Bu bağlamda mekânsal analiz, bir dizi farklı alanda kullanılmaktadır. Çevre bilimleri, şehir planlama, sağlık hizmetleri, perakende ve lojistik gibi alanlar, belirli konumlarla ilgili bilgileri anlamak ve bu bilgileri karar verme süreçlerinde kullanmak için mekânsal analizi kullanılabilmektedir. Bu analiz

türü, coğrafi bilgilerin anlamlı ve kullanışlı hale getirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Anahtarcıoğlu, 2019). Sonuç olarak mekânsal analiz, coğrafi verilerin anlamlı ve kullanılabilir bilgilere dönüştürülmesinde önemli bir araçtır ve bir dizi farklı disiplinde önemli bir rol oynamaktadır. Mekânsal analiz, coğrafi verilerin incelenmesi ve anlaşılması sürecidir. Bu analiz türü, genellikle bir CBS (Coğrafi Bilgi Sistemleri) gibi mekânsal teknolojiler kullanılarak gerçekleştirilmekte ve genellikle bir konum, alan veya bölgedeki özellikleri ve olayları anlamak ve açıklamak için kullanılmaktadır.

Mekânsal analizin çıkış sebepleri arasında bir bölgenin fiziksel özelliklerinin yanı sıra, nüfus yoğunluğu, iklim özellikleri gibi faktörlerin daha derinlemesine anlaşılabilmesi ve böylece daha bilinçli kararlar alınabilmesi yer almaktadır (Armutçu, 2013). Kullanım amaçları, büyük ve karmaşık veri kümelerini analiz etmek ve bir konumdaki olaylar ve özellikler arasındaki ilişkileri zaman içinde izleyerek toplum ve çevre için daha sürdürülebilir çözümler geliştirebilmektir. Bu, bir bölgenin toprak kullanımının optimize edilmesi veya bir bölgedeki iklim değişikliklerine adaptasyon stratejilerinin geliştirilmesi gibi uygulamaları içermektedir (Malbeği, 2011). Kullanım gereklilikleri arasında analistlerin Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) gibi mekânsal analiz araçlarına hakim olmaları ve analiz sürecinde kullanılabilecek çeşitli analitik ve görselleştirme tekniklerini bilen deneyimli profesyonellere ihtiyaç duyulması bulunmaktadır. Ayrıca analistlerin, analiz edilecek konumları ve özellikleri belirleyebilmeleri ve bu özellikler arasındaki ilişkileri anlayabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Uysal ve Kösemen, 2013). Kullanım sonucunda ise analiz süreci; belirgin görsel ürünler yaratmak, anlamlı bilgiler elde etmek ve bu bilgileri çeşitli sektörlerde ve alanlarda karar verme sürecine dahil etmek adına geniş bir potansiyel sunmaktadır. Bu; haritalar, grafikler ve tablolar gibi görselleştirme araçları kullanılarak gerçekleştirilebilir ve böylece analistler; karar vericilere, araştırmacılara ve genel halka konumsal verileri daha anlaşılır bir şekilde sunabilmektedir (Yıldırım, 2017). Bu anlamda mekânsal analiz süreci önemli bir rol oynamaktadır.

Mekânsal analiz süreci, genellikle karmaşık ve zaman alıcıdır ancak çıktıları, bir konumun durumunu ve değişimlerini daha iyi anlamak ve bu bilgileri karar verme süreçlerine entegre etmek için oldukça değerlidir (Sönmez, 1994). Mekânsal analiz, çeşitli disiplinlerde uygulanabilmektedir. Çevre bilimleri, şehir planlaması, sağlık hizmetleri, perakende ve lojistik gibi alanlar, mekânsal analiz aracılığıyla, coğrafi bilgileri anlamak ve bu bilgileri karar verme süreçlerine entegre etmek için mekânsal

analizi kullanabilirler (Keskin, 2018). Mekânsal analiz, coğrafi verilerin ve konumsal ilişkilerin anlaşılmasını sağlayan çok yönlü bir araç olduğundan bir dizi farklı disiplin tarafından kullanılmaktadır. Çevre bilimlerinde mekânsal analiz; ekosistemlerin ve habitatların incelenmesinde, su ve hava kalitesi izlemede ve iklim değişikliği etkilerinin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır. Ayrıca doğal afetlerin tahmin edilmesi ve yönetilmesinde, örneğin sel riski haritalarının oluşturulmasında ve orman yangınlarının yayılmasının modellenmesinde de kullanılmaktadır (Keskin, 2018). Mekânsal analiz sürecinin kullanım sonuçları, elde edilen verilerin çeşitli sektörlerde ve karar alma süreçlerinde kullanılabilmesini mümkün kılmaktadır. Bu süreç, analistlere belirli bir konumda gerçekleşen olaylar ve özellikler arasındaki ilişkileri görsel araçlarla daha anlaşılır bir şekilde sunma fırsatını tanımaktadır. Haritalar, grafikler ve tablolar gibi araçlar kullanılarak elde edilen bilgiler, çeşitli alanda karar vericilere büyük katkılar sunabilmektedir (Şanlı, 2020). Sonuç itibarıyla mekânsal analiz bir konumdaki olayları ve özellikleri anlamak ve nasıl birbiriyle zaman içinde değiştiklerini belirlemek için kullanılmaktadır. İlk olarak analist, analiz edilecek konumları ve özellikleri belirlemektedir. Bu özellikler; bir bölgedeki toprak kullanımı, nüfus yoğunluğu, iklim özellikleri ve diğer benzer özellikler olabilmektedir. Bir sonraki adımda analist, bu özellikler arasındaki ilişkileri belirlemek için çeşitli analitik teknikler kullanmaktadır. Bu teknikler istatistiksel analizleri, modelleme ve simülasyonları içerebilir. Analist ayrıca, bu özelliklerin zaman içinde nasıl değiştiğini belirlemek için zaman serisi analizi gibi teknikler kullanabilir. Son olarak analist, elde edilen bilgileri anlamlı ve kullanılabilir bir biçimde sunmak için çeşitli görselleştirme teknikleri kullanmaktadır. Bu; haritalar, grafikler, tablolar ve diğer görsel araçlar kullanılarak gerçekleştirilebilir (Şanlı, 2020).

Mekânsal Teknolojilerin Kullanımı

Mekânsal teknoloji, fiziksel dünyamızla ilgili verileri toplama, analiz etme, işleme ve sunma yeteneğine sahip bir dizi araç ve teknolojiden oluşmaktadır. Bu teknolojiler, verilerin coğrafi veya mekânsal bileşenlerini kullanır ve bu bilgiler çeşitli amaçlar için kullanılmaktadır. Mekânsal teknoloji genellikle Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), Uzaktan Algılama, Global Konumlama Sistemleri (GPS) ve diğer coğrafi bilgi tabanlı sistemleri ve uygulamaları içermektedir (Avcı, Güneş ve Çabuk, 2015).

Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS): Verilerin coğrafi olarak organize edildiği ve analiz edildiği bir araçtır. CBS, bir bölgenin farklı özelliklerini gösteren haritalar

oluşturmak için kullanılmaktadır. Bu haritalar; planlamacılar, bilim insanları, yöneticiler ve politika yapıcılar tarafından karar verme süreçlerinde kullanılmaktadır. CBS, mekânsal teknolojilerin önemli bir parçasıdır ve genellikle verilerin coğrafi olarak organize edilmesi ve analiz edilmesi için kullanılmaktadır. Bir CBS, bir bölgenin farklı özelliklerini gösteren haritalar oluşturmakta; bu özellikler arasında iklim, bitki örtüsü, nüfus yoğunluğu, yol ağı veya su kaynakları gibi faktörler olabilmektedir. Bu tür haritalar; planlamacılar, bilim insanları, yöneticiler ve politika yapıcılar tarafından karar verme süreçlerinde kullanılmaktadır (Avcı, Güneş ve Çabuk, 2015).

CBS teknolojisi, çok çeşitli uygulamalarda kullanılmaktadır. Çevre bilimlerinde CBS, bir bölgenin ekolojik özelliklerini incelemek ve çevresel değişiklikleri takip etmek için kullanılabilmektedir. Şehir planlaması ve altyapı yönetiminde CBS; yol ağlarının, su, elektrik hizmetlerinin ve diğer altyapı özelliklerinin yerleşimini planlamak ve yönetmek için kullanılabilmektedir. Afet yönetiminde CBS, doğal afetlerin etkilerini tahmin etmek ve acil durum hizmetlerini planlamak için kullanılabilmektedir. Ayrıca CBS, coğrafi verilerin analiz edilmesi ve çıkarımlar yapılması için bir araç olarak da kullanılmaktadır. Örneğin bir CBS kullanılarak bir hastalığın belirli bir bölgedeki yayılımı analiz edilebilir veya bir perakende işletmesi, müşterilerin nereden geldiğini anlamak ve yeni mağaza yerlerini belirlemek için satış verilerini analiz edebilmektedir (Çetin ve Çiftçi, 2019). Sonuç olarak CBS, mekânsal teknolojilerin kullanımında kritik bir role sahiptir ve çok çeşitli disiplinlerde ve uygulamalarda önemli bir araçtır. Bu sistemler, karmaşık coğrafi verileri anlamamıza ve bu bilgileri etkili bir şekilde kullanmamıza yardımcı olmaktadır. Bir diğer teknoloji ise uzaktan algılamadır. Uzaktan algılama, genellikle uydulardan alınan görüntüleri ve verileri kullanmaktadır. Bu teknoloji; iklim değişikliği, doğal afetler, kirlilik, tarım ve ormanlık alanların izlenmesi gibi bir dizi uygulamada kullanılmaktadır. Uzaktan algılama mekânsal teknolojilerin önemli bir bileşenidir ve genellikle uydular, hava araçları veya yer istasyonlarından alınan görüntü ve verileri kullanmaktadır. Uzaktan algılama, Dünya'nın yüzeyini ve atmosferini incelemek için kullanılan bir teknolojidir. Bu teknoloji, özellikle geniş ölçekli çevresel ve atmosferik olayların izlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Uzaktan algılama, genellikle iklim değişikliği, doğal afetler, kirlilik, tarım ve ormanlık alanların izlenmesi gibi bir dizi uygulamada kullanılmaktadır. Örneğin uydu görüntüleri iklim değişikliğinin etkilerini, buzulların erimesini veya deniz seviyesinin yükselmesini izlemek için kullanılabilir. Uzaktan algılama ayrıca orman yangınlarını, sel baskınlarını veya kasırgaları izlemek ve

bu tür olayların etkilerini değerlendirmek için de kullanılmaktadır (Orhan, 2014). Tarımda uzaktan algılama; bitki sağlığı, verim tahminleri ve sulama yönetimi gibi konularda bilgi sağlamaktadır. Uydu görüntüleri, bitkilerin ne kadar sağlıklı olduğunu, hangi alanların sulanması gerektiğini ve hangi bölgelerin tarıma en uygun olduğunu belirlemek için kullanılabilir. Uzaktan algılama, çevresel bilimlerin yanı sıra coğrafi bilimler, meteoroloji, jeoloji ve bir dizi diğer bilim dalında da kullanılmaktadır. Bu geniş uygulama yelpazesi, uzaktan algılamanın mekânsal teknolojilerin kullanımında ne kadar kritik bir rol oynadığını göstermektedir. Bu teknoloji, dünyamızı daha iyi anlamamıza ve yönetmemize yardımcı olmaktadır.

Global Konumlama Sistemleri (GPS): Yer belirleme teknolojisinin bir örneğidir. GPS, kullanıcıların dünyanın her yerindeki konumlarını belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Bu teknoloji; navigasyon, araştırma, coğrafi veri toplama ve birçok diğer uygulamada kullanılmaktadır. GPS, mekânsal teknolojilerin önemli bir bileşenidir. GPS, bir ağaçkakan düzeneğine sahip bir dizi uydu kullanarak dünya üzerindeki herhangi bir konumun kesin coğrafi koordinatlarını belirleme yeteneği sağlamaktadır. GPS teknolojisi, başlangıçta askeri amaçlar için geliştirilmiş olsa da bugün bir dizi sivil uygulamada kullanılmaktadır. GPS, navigasyon için yaygın olarak kullanılmaktadır. Araç navigasyon sistemleri, yürüyüş ve dağcılık için el GPS cihazları ve hatta akıllı telefonlar üzerindeki harita uygulamaları, GPS teknolojisini kullanarak kullanıcıların bulundukları yerleri ve gitmek istedikleri yerlere nasıl ulaşacaklarını belirlemelerine yardımcı olmaktadır. GPS, ayrıca denizcilik ve havacılıkta da navigasyon için kullanılır (Görmez ve Ertaş, 2019). GPS, coğrafi veri toplama ve araştırma için de kullanılmaktadır. Örneğin çevre bilimcileri ve jeologlar, doğal özelliklerin ve olayların konumlarını belirlemek için GPS kullanabilirler. Ayrıca GPS, araştırma projeleri için hayvanların göç yollarını ve diğer hareketlerini izlemek için de kullanılmaktadır. Son olarak GPS, acil durum hizmetleri ve diğer hizmetler için önemli bir araçtır. Örneğin bir arama-kurtarma operasyonunda GPS bir kişinin konumunu hızlı bir şekilde belirlemeye ve yardım ekiplerini doğru yere yönlendirmeye yardımcı olabilir. Bu çeşitli uygulamalar, GPS teknolojisinin mekânsal teknolojilerin kullanımındaki önemini göstermektedir. GPS dünyayı anlamamıza, keşfetmemize ve etkili bir şekilde gezinmemize yardımcı olan güçlü bir araçtır (Şanlı ve Sezer, 2019).

Mekânsal teknolojiler, aynı zamanda mobil uygulamalar aracılığıyla da kullanıcıların hizmetine sunulmaktadır. Bu uygulamalar, kullanıcıların konumlarına

dayalı hizmetler sunmaktadır. Örneğin yürüyüş rotaları, restoranlar, oteller ve yakındaki diğer noktalar hakkında bilgi vermektedir. Mekânsal teknolojilerin kullanımı; birçok alanda, özellikle şehir planlaması, çevre yönetimi, afet yönetimi, sağlık hizmetleri, ulaşım ve lojistik gibi alanlarda bilgiye dayalı karar verme süreçlerini desteklemektedir. Bu teknolojiler, dünyamızın karmaşıklığını anlamamızı, analiz etmemizi ve yönetmemizi sağlamaktadır (Fikret, 2018).

Sosyal Bilgiler Programlarında Mekânsal Analiz

Sosyal bilgiler programlarında mekânsal analiz, özellikle coğrafya konularıyla ilgili olarak yer almaktadır. Coğrafya derslerinde öğrencilere dünyadaki farklı bölgelerin coğrafi özellikleri, arazi kullanımı, doğal kaynaklar, nüfus dağılımı, iklim özellikleri ve diğer coğrafi faktörler hakkında bilgi verilmektedir. Bu bilgilerin analizi, coğrafya öğretiminin önemli bir parçasıdır ve mekânsal analiz bu analizlerin yapılmasında önemli bir araçtır. Mekânsal analiz, öğrencilere belirli bir bölgenin coğrafi özelliklerini daha iyi anlama ve coğrafi bilgi sistemleri kullanarak verileri analiz etme becerilerini kazandırma fırsatı sağlamaktadır (Şanlı, 2020). Öğrenciler, mekânsal analiz yöntemlerini kullanarak bir bölgenin nüfus yoğunluğunun, arazi kullanımının, ulaşım ağının, iklim özelliklerinin, su kaynaklarının ve diğer coğrafi özelliklerinin analizini yapabilmektedir. Bu analizler, öğrencilerin farklı bölgeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamalarına yardımcı olmakta ve öğrencilere dünya genelindeki coğrafi özelliklerin karşılaştırmalı analizini yapma becerisi kazandırmaktadır. Mekânsal analiz ayrıca öğrencilere çevre bilinci konusunda da farkındalık kazandırmaktadır. Öğrenciler, çevre sorunlarının analizini yaparak çevre sorunlarına çözüm önerileri geliştirme becerilerini de kazanmaktadırlar. Mekânsal analiz, coğrafya öğretimiyle birlikte öğrencilere dünya hakkında daha kapsamlı bir bilgi edinme fırsatı sunmakta ve onların küresel vatandaşlar olarak yetişmelerine de katkı sağlamaktadır (Keskin, 2018).

1968 SBÖP'te, mekânsal analiz kavramı yer almamaktadır. Bu programda coğrafya öğretimi, sadece fiziki coğrafya konularını kapsamaktadır. Coğrafya dersinde sadece yer bilgisi ve fiziki coğrafya konuları hakkında bilgi vermek amaçlanmıştır. Programda mekânsal analiz gibi coğrafi verilerin analizi için kullanılabilecek teknikler yer almamaktadır (Dindar ve Taneri, 2011). Sonuç olarak 1968 SBÖP'te, coğrafya öğretimi sadece ülkemizin fiziki coğrafyası ve yer bilgisi konularını kapsamaktadır. Milli, manevi değerlerin öğretilmesi, milli birlik ve beraberliğin sağlanması önemsenmiştir.

1990 SBÖP’te, coğrafya öğretimi daha geniş bir kapsamda ele alınmış ve mekânsal analiz kavramı da öğretim programına dahil edilmiştir. Bu programda coğrafya öğretimi daha entegre bir şekilde ele alınarak tarih, sosyoloji, ekonomi, siyasi bilim, coğrafya ve psikoloji gibi farklı disiplinlerin bileşimi olarak tasarlanmıştır. Programda öğrencilerin mekânsal analiz yöntemlerini kullanarak, dünya ve ülkemizdeki coğrafi özellikleri, ekonomik, sosyal ve siyasi faktörlerle birlikte analiz edebilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilere CBS, harita okuma ve yorumlama, coğrafi veri toplama, analiz etme ve görselleştirme gibi konularda beceri kazandırılmıştır (Dindar ve Taneri, 2011). 1990 SBÖP’te mekânsal analiz, coğrafya öğretiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Öğrenciler, coğrafi verileri analiz ederek belirli bir bölgenin coğrafi özellikleri, doğal kaynakları, nüfus dağılımı, iklim özellikleri ve diğer faktörler hakkında bilgi edinmişlerdir. Mekânsal analiz sayesinde öğrenciler, farklı bölge ve ülkeler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlama becerisi kazanmışlardır. Programda mekânsal analiz öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme gibi becerilerini geliştirmeye de yardımcı olmuştur. Bu beceriler, öğrencilerin dünya sorunlarına çözüm önerileri geliştirmelerine ve küresel vatandaşlık bilinci kazanmalarına katkı sağlamıştır (Akpınar ve Kaymakçı, 2012). Bu anlamda 1990 SBÖP’te, mekânsal analiz gibi coğrafi verilerin analizi için kullanılan teknikler, coğrafya öğretiminin önemli bir parçası haline gelmiştir. Programda öğrencilerin coğrafi bilgi sistemleri, harita okuma ve yorumlama, coğrafi veri toplama, analiz etme ve görselleştirme gibi konularda beceri kazanmaları hedeflenmiştir. Mekânsal analiz sayesinde öğrenciler dünya ve ülkemizdeki coğrafi özellikleri, ekonomik, sosyal ve siyasi faktörlerle birlikte analiz etme becerisi kazanma imkânı doğmuştur.

1998 SBÖP’te, önceki programların aksine coğrafya öğretimine daha az yer ayrılmıştır. Ancak yine de mekânsal analiz kavramı, coğrafya öğretimi için önemli bir kavram olarak programda yer almıştır. 1998 SBÖP’te, öğrencilere coğrafi verilerin toplanması, analizi ve haritalama teknikleri öğretilmiştir. Bu teknikler, öğrencilere mekânsal analiz yapma becerisi kazandırmıştır. Coğrafi verilerin analizi; öğrencilere dünya ve ülkemizdeki coğrafi özellikler, nüfus dağılımı, iklim özellikleri, arazi kullanımı, doğal kaynaklar, ulaşım ağı ve diğer faktörler hakkında farklı perspektifler kazandırmıştır. Programda coğrafya öğretimi daha çok ülkemizin sosyoekonomik yapısı, tarihi, kültürü ve vatandaşlık bilgisi konuları üzerinde yoğunlaşmıştır. Ancak bu konular, mekânsal analiz yapmak için de kullanılabilecek veriler sağlamıştır (Can, 2021).

Öğrenciler mekânsal analiz yaparak ülkemizin farklı bölgelerindeki ekonomik, sosyal ve siyasi faktörleri analiz edebilmişlerdir. CBS, haritalama ve veri toplama teknikleri, öğrencilerin coğrafi verileri analiz etme ve yorumlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Sonuç olarak 1998 SBÖP’te, mekânsal analiz kavramı önemli bir yer edinmiştir. Programda coğrafya öğretimi daha az yer almasına rağmen öğrencilerin coğrafi verileri analiz etme ve yorumlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan teknikler öğretilmiştir. Aynı zamanda öğrenciler; ülkemizin sosyoekonomik yapısı, tarihi, kültürü ve vatandaşlık bilgisi konuları hakkında farklı perspektifler kazanmışlardır (Kılıçoğlu, 2015).

2005 SBÖP’te, coğrafya öğretimine önemli bir yer ayrılmış ve mekânsal analiz kavramı da programda öne çıkarılmıştır. Bu programda öğrencilere coğrafi verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması konularında bilgi ve beceri kazandırılmıştır. 2005 SBÖP’te, öğrencilerin mekânsal analiz yapma becerilerini geliştirmelerine yönelik olarak CBS, haritalama, coğrafi veri toplama ve analiz etme teknikleri öğretilmiştir. Bu teknikler sayesinde öğrenciler; dünya ve ülkemizdeki coğrafi özellikleri, nüfus dağılımı, ekonomik ve sosyal yapı, doğal kaynaklar, arazi kullanımı, ulaşım ağı ve diğer faktörler hakkında analiz yapabilme becerisi kazanmışlardır. Mekânsal analiz yöntemleri, öğrencilerin dünya genelindeki sorunlar hakkında farkındalık kazanmalarına ve çözüm önerileri geliştirmelerine yardımcı olmuştur. Ayrıca programda öğrencilerin çevre bilinci konusunda da farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir (Çatak, 2015).

2005 SBÖP’nin bir diğer özelliği de öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmeyi hedeflemesidir. Öğrenciler mekânsal analiz yaparak, veri toplama ve analiz etme becerilerini kazanarak, konular hakkında derinlemesine araştırmalar yapabilmışlerdir. Sonuç olarak 2005 SBÖP, coğrafya öğretimine önemli bir yer vermiş ve mekânsal analiz kavramını da öğrencilere kazandırmıştır. Öğrencilerin coğrafi verileri analiz etme ve yorumlama becerileri, coğrafi bilgi sistemleri, haritalama, coğrafi veri toplama ve analiz etme teknikleri kullanılarak geliştirilmiştir. Mekânsal analiz sayesinde öğrenciler dünya ve ülkemizdeki coğrafi özellikleri, ekonomik, sosyal ve siyasi faktörlerle birlikte analiz ederek, küresel vatandaşlık bilinci kazanmışlardır. Ayrıca programda, öğrencilerin araştırma becerileri de geliştirilmiştir (Demirel, 1992).

2018 SBÖP’te, önceki programlarda olduğu gibi coğrafya öğretimine önemli bir yer ayrılmış ve mekânsal analiz kavramı da programda yer almıştır. 2018 SBÖP’te, öğrencilerin mekânsal analiz yapabilme becerileri geliştirilerek dünya ve ülkemizdeki

coğrafi özelliklerin ekonomik, sosyal ve siyasi faktörlerle birlikte analiz edilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere coğrafi bilgi sistemleri, haritalama, coğrafi veri toplama, analiz etme ve görselleştirme teknikleri öğretilmiştir. Bu teknikler sayesinde öğrenciler dünya ve ülkemizdeki coğrafi özellikleri, nüfus dağılımı, iklim özellikleri, arazi kullanımı, doğal kaynaklar, ulaşım ağı ve diğer faktörler hakkında mekânsal analiz yapabilme becerisi kazanmışlardır (Öner, 2020). 2018 SBÖP’te mekânsal analiz yöntemleri ile öğrencilerin dünya genelindeki sorunlar hakkında farkındalık kazanması ve çözüm önerileri geliştirmesi amaçlanmıştır. Ayrıca programda öğrencilerin çevre bilinci konusunda farkındalık kazanması ve sürdürülebilir kalkınma hedeflerine yönelik faaliyetlerde bulunmaları hedeflenmiştir. Programda öğrencilere ülkemizin ve dünyanın farklı kültürel mirasları hakkında bilgi verilmiş ve bu mirasların korunması ve gelecek nesillere aktarılması konusunda farkındalık kazandırılmıştır (Öztürk, 2017). Sonuç olarak 2018 SBÖP’te, mekânsal analiz kavramı önemli bir yer edinmiştir. Programda öğrencilerin coğrafi bilgi sistemleri, haritalama, coğrafi veri toplama, analiz etme ve görselleştirme gibi konularda beceri kazanmaları hedeflenmiştir. Mekânsal analiz sayesinde öğrenciler dünya ve ülkemizdeki coğrafi özellikleri, ekonomik, sosyal ve siyasi faktörlerle birlikte analiz edebilme becerisi kazanmışlardır. Programda ayrıca kültürel miras ve çevre bilinci konularında da farkındalık kazandırılmıştır.

Öğrenme Alanlarında Mekânsal Öz Yeterlilik.

Öğrenme alanlarında mekânsal öz yeterlilik; bir öğrencinin mekânsal düşünme ve hareket etme becerilerini, mekânsal ortamlarda kendini güvenli hissetme durumunu ifade etmektedir (Tosun, 2022). Mekânsal öz yeterlilik; öğrencinin çevresini algılama, yönlendirme, anlama ve düzenleme yeteneğine sahip olması ile ilgilidir. Öğrencilerin fiziksel, sosyal ve zihinsel ortamlarda kendilerini güvende hissetmelerine, etkili iletişim kurabilmelerine, problem çözme yeteneklerini geliştirebilmelerine ve akademik başarılarını artırabilmelerine yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle, eğitimde mekânsal öz yeterlilik, öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmalarına yardımcı olabilmektedir (Akbaş ve Toros, 2017).

Öğrenme alanlarındaki mekânsal öz yeterlilik, öğrencilerin mekânsal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan çeşitli faaliyetlerle desteklenebilir. Bu faaliyetler, öğrencilere mekânsal analiz yapabilme, harita okuma, üç boyutlu düşünme, yönlendirme ve oryantasyon, mekânsal ilişkileri anlama ve problem çözme gibi becerileri

kazandırabilir. Mekânsal öz yeterlilik sadece coğrafya dersleri ile sınırlı kalmamalıdır. Matematik, fen bilimleri, sanat, müzik ve diğer derslerde de mekânsal öz yeterlilik becerilerini geliştirmek için fırsatlar sağlanabilmektedir. Öğrencilere matematik problemlerinin çözümünde, bilimsel araştırmalarda, sanatsal çalışmalarda ve müzik aletleri çalarken mekânsal öz yeterlilik becerilerini kullanma fırsatları verilebilmektedir (İneç, 2017).

Öğrenme alanları, öğrencilerin farklı beceriler kazanmalarını ve öğrenmelerini destekleyen bir çerçeve sunmaktadır. Mekânsal öz yeterlilik ise öğrencilerin mekânsal düşünme ve mekânsal problemleri çözme becerilerini ifade etmektedir. Bu bağlamda öğrenme alanlarındaki derslerin mekânsal öz yeterlilik kazandırmaya yönelik olarak tasarlanması önemlidir. Örneğin matematik dersinde mekânsal öz yeterlilik kazandırmak için öğrencilere geometrik şekillerin ve nesnelerin mekânsal konumları hakkında sorular sorulabilir. Bu sayede öğrenciler nesnelerin mekânsal konumlarına ilişkin farkındalık kazanarak mekânsal öz yeterliliklerini geliştirebilirler (Şanlı, 2020). Benzer şekilde fen bilimleri derslerinde öğrencilere laboratuvar çalışmalarında yer ve uzay konumları ile ilgili deneyler yapma fırsatı verilerek öğrencilerin mekânsal öz yeterlilikleri artırılabilir. Öğrenciler deneyler sırasında nesnelerin yerlerini, hareketlerini ve konumlarını anlamaya yönelik mekânsal düşünme becerilerini geliştirebilirler. Sosyal bilgiler derslerinde ise haritaların kullanımı ve coğrafi bilgi sistemleri, öğrencilerin mekânsal öz yeterliliklerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler haritaları okuma, yorumlama ve oluşturma becerileri kazanarak, dünya ve ülke coğrafyasına ilişkin farkındalıklarını arttırabilirler (Gönülaçar ve Öztürk, 2021).

Öğrenme Alanlarında Mekânsal Düşünme Becerisi

Öğrenme alanları, öğrencilerin farklı beceriler kazanmalarını ve öğrenmelerini destekleyen bir çerçeve sunmaktadır. Belirli bir konuda bilgi ve beceri kazanmayı hedefleyen geniş kategorileri temsil etmektedir. Matematik, dil ve edebiyat, sosyal bilimler, sanat, teknoloji ve fiziksel eğitim gibi bir dizi öğrenme alanı vardır. Her biri, öğrencilerin belirli bir alanda bilgi ve beceri kazanmalarına yardımcı olmak için özelleştirilmiş bir öğrenme çerçevesi sunmaktadır. Mekânsal düşünme becerisi ise öğrencilerin mekânsal konum, yön, mesafe, perspektif ve nesnelerin birbirine göre ilişkileri hakkında düşüncelerine ve problemleri çözmelerine yardımcı olmaktadır (Şanlı ve Sezer, 2019). Örneğin matematik öğrenme alanı; öğrencilere sayılar, ölçüler, şekiller,

algoritmalar ve daha fazlası hakkında bilgi vermektedir. Bu alandaki çalışmalar öğrencilere problem çözme, mantıksal düşünme ve analitik düşünme becerileri kazandırmaktadır. Matematik dersinde mekânsal düşünme becerisi, öğrencilere geometrik şekillerin ve nesnelerin mekânsal konumları hakkında sorular sorularak geliştirilebilir. Öğrenciler şekillerin açıları, kenar uzunlukları, çevreleri ve alanları gibi mekânsal özellikleri üzerinde çalışarak, mekânsal düşünme becerilerini geliştirebilirler. Bununla birlikte dil ve edebiyat öğrenme alanı, dil bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durmaktadır. Bu alan, öğrencilere iletişim becerileri kazandırır ve onların fikirlerini etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktadır (Merç, 2017). Fen bilimleri dersinde mekânsal düşünme becerisi; öğrencilere nesnelerin hareketleri, mesafeleri, yönleri ve konumları hakkında deneyler yaparak geliştirilebilir. Öğrenciler deneyler sırasında mekânsal ilişkileri ve nesnelerin birbirine göre konumlarını anlamaya yönelik mekânsal düşünme becerilerini geliştirebilirler. Sanat ve müzik gibi derslerde de mekânsal düşünme becerisi; öğrencilere mekânsal perspektif, görsel ilişkiler, renklerin ve seslerin mekânsal yerleşimleri hakkında çalışmalar yaparak geliştirilebilir (Erol ve Akpınar, 2021).

Sosyal bilimler öğrenme alanı; tarih, coğrafya, ekonomi ve politika gibi konuları kapsar ve öğrencilere toplumları ve kültürleri anlama ve değerlendirme becerisi kazandırmaktadır. Sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerisi, öğrencilere haritaların kullanımı ve coğrafi bilgi sistemleri üzerinde çalışarak geliştirilebilir. Öğrenciler haritaları okuma, yorumlama ve oluşturma becerileri kazanarak dünya ve ülke coğrafyasına ilişkin mekânsal farkındalıklarını arttırabilirler (Turan ve İbret, 2019). Öğrenme alanlarında mekânsal düşünme becerisi kazandırmak, öğrencilere bir dizi avantaj sağlamaktadır (Gönülaçar ve Öztürk, 2021).

Mekânsal problem çözme; öğrencilerin mekânsal düşünme yeteneklerini geliştirerek belirli bir alan içindeki nesnelerin veya şekillerin nasıl hareket edebileceğini veya yer değiştirebileceğini anlamada onları daha becerikli hale getirmektedir. Örneğin matematik problemlerindeki şekilleri döndürme, yansıtma veya ölçeklendirme gibi kavramları daha iyi anlayabilmektedirler (Akhan, Çiçek ve Mert, 2019). Mekânsal ilişkileri anlama, mekânsal düşünme öğrencilere bir şeyin nerede olduğunu, nereye gitmek üzere olduğunu ve bu konumların ve hareketlerin diğer nesnelerle nasıl ilişkili olduğunu anlama becerisi kazandırmaktadır. Örneğin coğrafya derslerinde bir haritayı okumak ve anlamak için mekânsal düşünme becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kartal,

2018). Yaratıcı düşünme ve tasarım becerileri, mekânsal düşünme becerileri, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve tasarım yeteneklerini de geliştirmektedir. Örneğin bir sanat dersinde bir öğrenci bir heykel yaparken veya bir resim çizerken, objenin veya görüntünün mekân içindeki konumunu ve oryantasyonunu zihinsel olarak görselleştirebilmekte ve anlayabilmektedir (Şanlı ve Sezer, 2019). Bilimsel ve teknolojik anlama, mekânsal düşünme, özellikle fizik ve kimya gibi fen bilimleri ve bilgisayar bilimi, mühendislik gibi teknoloji alanlarında da önemlidir. Bu alanlarda, öğrencilerin 3 boyutlu modelleri zihinsel olarak manipüle etme ve anlama yeteneği, karmaşık problemleri çözme ve yeni fikirler geliştirme yeteneklerini arttırmaktadır (Arslan, 2006). Dolayısıyla öğrenme alanlarında mekânsal düşünme becerisi kazandırmak, öğrencilerin genel problem çözme ve anlama becerilerini artırır ve onları bir dizi farklı disiplinde başarılı olmaya hazırlamaktadır. Sonuç olarak öğrenme alanlarında mekânsal düşünme becerisi kazandırmak öğrencilerin mekânsal problem çözme ve mekânsal ilişkileri anlama becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu beceri objelerin ve şekillerin mekân içindeki konumlarını, yönlerini ve hareketlerini anlama ve bu bilgileri zihinsel olarak işleyebilme yeteneğidir. Birçok öğrenme alanında özellikle de matematik, fen bilimleri, sanat, mühendislik ve teknoloji gibi disiplinlerde kritik öneme sahiptir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik algılarının ölçülmesinin amaçlandığı bu araştırmada, araştırma yöntemlerinden nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür (Balcı, 2001). Araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, mevcut veya geçmiş durumları olduğu gibi betimlemeyi hedefleyen araştırma metodlarıdır. Araştırmanın konusu olan olay, birey veya nesne, kendi özgün koşulları çerçevesinde tanımlanmaktadır. Bu durumları değiştirmeye ya da üzerlerinde herhangi bir etki yaratmaya yönelik bir girişimde bulunulmaz (Karasar, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Tokat ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Tokat ilinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılı itibarıyla toplam 301 sosyal bilgiler öğretmeni görev yapmaktadır. Araştırma için örneklem belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan amaçlı örnekleme, belirli ölçütleri karşılayan veya belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Büyüköztürk, vd., 2012). Bu yöntemle, evrenden seçilen 190 sosyal bilgiler öğretmeni araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, Tokat ili, ilçeleri ve köylerinde görev yapan öğretmenler ile bu öğretmenlerin mezun oldukları lisans program türleri ve coğrafi konumlarına dikkat edilmiştir. Bu sayede örneklemin evreni temsil eder bir niteliğe sahip olması hedeflenmiştir.

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin branş bilgileri Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branş Bilgileri

		f	%
Branş	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	146	76,8
	Diğer	44	23,2

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %76,8'inin sosyal bilgiler öğretmenliği, %23,2'sinin diğer (Tarih, Coğrafya, Sınıf Öğretmenliği) öğretmenlik bölümlerinden mezun olduğu görülmüştür.

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet bilgileri tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Bilgileri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	63	33,2
	Erkek	127	66,8

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %33,2'sinin kadın, %66,8'inin erkek olduğu görülmüştür.

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem bilgileri tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Bilgileri

		f	%
Mesleki Kıdem	1-5 Yıl	11	5,8
	6-10 Yıl	41	21,6
	11-20 Yıl	79	41,6
	21 Yıl ve Üzeri	59	31,1

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin %5,8'inin 1-5 yıl arasında, %21,6'sının 6-10 yıl arasında, %41,6'sının 11-20 yıl arasında, %31,1'inin 21 yıl ve üzeri olduğu görülmüştür.

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş bilgileri tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Yaş Bilgileri

	f	%
Yaş		
20-30 Yaş	11	5,8
31-40 Yaş	93	48,9
41-50 Yaş	75	39,5
51 Yaş ve Üzeri	11	5,8

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %5,8'inin 20-30 yaş arasında, %48,9'unun 31-40 yaş arasında, %39,5'inin 41-50 yaş arasında, %5,8'inin 51 yaş ve üzeri olduğu görülmüştür.

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum bilgileri tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Medeni Durum Bilgileri

	f	%
Medeni Durum		
Evli	161	84,7
Bekâr	29	15,3

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %84,7'sinin evli, %15,3'ünün bekâr olduğu görülmüştür.

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahibi olma durumu bilgileri tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çocuk Sahibi Olma Durumu Bilgileri

		f	%
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Var	160	84,2
	Yok	30	15,8

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %84,2'sinin çocuk sahibi olduğu, %15,8'inin çocuk sahibi olmadığı görülmüştür.

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan bölge bilgileri tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çalışılan Bölge Bilgileri

		f	%
Çalışılan Bölge	Şehir Merkezi	122	64,2
	Köy	68	35,8

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %64,2'sinin şehir merkezinde, %35,8'inin köyde çalıştığı görülmüştür.

Örneklem grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) dersi alma durumu bilgileri tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Dersi Alma Durumu Bilgileri

		f	%
Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) Dersi Alma Durumu	Evet	28	14,7
	Hayır	162	85,3

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %14,7'sinin Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) dersi aldığı, %85,3'ünün Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS) dersi almadığı görülmüştür.

Örnekleme grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin haritacılık veya kartografya dersi alma durumu bilgileri tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Haritacılık veya Kartografya Dersi Alma Durumu Bilgileri

		f	%
Haritacılık veya Kartografya Dersi Alma Durumu	Evet	25	13,2
	Hayır	165	86,8

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,2’sinin Haritacılık veya Kartografya dersi aldığı, %86,6’sının Haritacılık veya Kartografya dersi almadığı görülmüştür.

Örnekleme grubu içerisinde yer alan araştırmaya katılan öğretmenlerin derse hazırlanmak amacıyla haftada bilgisayar başında geçen süre (saat) bilgileri tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Derse Hazırlanmak Amacıyla Haftada Bilgisayar Başında Geçen Süre (Saat) Bilgileri

		f	%
Derse Hazırlanmak Amacıyla Haftada Bilgisayar Başında Geçen Süre (saat)	0-3 Saat	133	70,0
	4 Saat ve Üzeri	57	30,0

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,0’inin derse hazırlanmak amacıyla haftada bilgisayar başında 0-3 saat aralığında zaman geçirdiği, %30,0’unun 4 saat ve üzeri zaman geçirdiği görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olarak Akbaş ve Toros (2017) tarafından oluşturulmuş olan Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği tercih edilmiştir. Bu ölçek, kapsamlı bir literatür taraması ve alan uzmanlarının görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Ölçek, 47 sorudan oluşmakta ve her biri 5 puanlık bir likert skalası

ile değerlendirilmektedir. Değerlendirme skalası, 1'den (Hiç) 5'e (Çok İyi) kadar derecelendirilmiştir. Ölçeğin taslağına, pilot çalışma sonrası elde edilen verilerle yapısal geçerlik sağlamak amacıyla faktör analizi uygulanmış, aynı zamanda ölçeğin güvenilirliğini ölçmek için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğinin iç tutarlılık ile ilişkili güvenilirlik düzeyini incelemek için Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri “0” ile “1” arasında değişmektedir. Alfa değeri 0,60 ile 0,80 arasında olduğunda güvenirliliğin iyi; 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise güvenirliliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Kozak, 2015). Mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayıları tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Mekânsal Teknolojiler Öz yeterlilik Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Öz Yeterlilik İnancı	47	0,98

Tablo 11 incelendiğinde, araştırma verilerini toplamak için kullanılan mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğinin için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,98 olduğu, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğinin Cronbach alfa katsayılarına baktığımızda ise ölçeğin iç tutarlılığa bağlı güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplamaya başlamadan önce 07.12.2022 / 01-56 tarih ve karar sayılı Etik Kurul izni alınmıştır. Etik Kurul izni alındıktan sonra veri toplamak için kullanılan Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Tokat ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. Öğretmenlere ölçeğin amacı, gizlilikle ilgili bilgiler ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve tüm katılımcıların onayı alınmıştır. Ölçekler hem yüz yüze hem de Google Forms üzerinden çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerini toplama süreci 03/2023 tarihinde başlatılmış ve 08/2023 tarihinde tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Örnekleme, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeği uygulamaları başarıyla bittikten sonra, elde edilen veriler elektronik ortamda analiz edilmeden önce, ölçek

formlarının uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek formlarıyla toplanmış olan verilerin analiz sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklayabilmek maksadıyla SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programına nicel verilerin girişi yapmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS for Windows 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 12. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçek	N	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Öz Yeterlilik İnancı	190	0,18	0,18	0,72	0,35

Tablo 12 incelendiğinde mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğinden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin ± 2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmüştür (George ve Mallery, 2010). Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğinin değişkenleri arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılımı sağlanan öğretmenlere uygulanan mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğinden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Uygulanan mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğinde yer alan maddelere verilen cevaplara ilişkin frekans, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeğinde Yer Alan Maddelere Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek Maddeleri	Hiç	Az Düzeyde	Orta Düzeyde	İyi Düzeyde	Çok İyi Düzeyde	X	Ss
1.Öğrenme alanlarına uygun mekânsal teknolojileri seçebilirim.	3 1,6	27 14,2	78 41,1	67 35,3	15 7,9	3,34	0,87
2.Mekânsal teknolojilerin öğretim programındaki hangi konuların/kazanımların öğretiminde kullanılabileceğine karar verebilirim.	3 1,6	24 12,6	65 34,2	80 42,1	18 9,5	3,45	0,89
3.Öğrenme ortamında kullanılabilecek mekânsal teknolojileri (cbs, gps...) destek almadan kullanabilirim.	11 5,8	56 29,5	72 37,9	44 23,2	7 3,7	2,89	0,95
4.Kullandığım mekânsal teknoloji araçları ile ilgili sorunları çözebilirim.	15 7,9	66 34,7	65 34,2	35 18,4	9 4,7	2,77	1,00
5.Derslerde çevrimiçi haritaları kullanabilirim. (Google maps, Wikimapia, Bing map, Atlapedia...)	7 3,7	35 18,4	61 32,1	61 32,1	26 13,7	3,34	1,05
6.Çevrimiçi haritalar konusunda yeterli bilgiye sahibim.	6 3,2	51 26,8	61 32,1	57 30,0	15 7,9	3,13	1,00
7.Çevrimiçi haritaları kullanarak kendi haritamı hazırlayabilirim.	54 28,4	59 31,1	53 27,9	23 12,1	1 0,5	2,25	1,02
8.Çevrimiçi haritalarda mekânsal sorgulama yapabilirim.	13 6,8	48 25,3	68 35,8	51 26,8	10 5,3	2,98	1,01

9.Çevrimiçi haritalara dayalı öğrenci projelerine rehberlik yapabilirim.	31 16,3	54 28,4	53 27,9	44 23,2	8 4,2	2,71	1,12
10.Çevrimiçi haritalar aracılığıyla ders içi etkinlik tasarlayabilirim.	27 14,2	50 26,3	69 36,3	38 20,0	6 3,2	2,72	1,04
11.Çevrimiçi haritaları kullanarak derse yönelik bilgiler toplayabilirim.	10 5,3	53 27,9	58 30,5	58 30,5	11 5,8	3,04	1,02
12.CBS'ye (Coğrafi Bilgi Sistemleri) dayalı öğrenci projelerine rehberlik yapabilirim	36 18,9	60 31,6	66 34,7	24 12,6	4 2,1	2,47	1,01
13.CBSuygulamalarını öğrenme ortamlarımı tasarlamada kullanabilirim.	32 16,8	70 36,8	62 32,6	25 13,2	1 0,5	2,44	0,94
14.CBS konusunda yeterli bilgiye sahibim.	24 12,6	78 41,1	68 35,8	18 9,5	2 1,1	2,45	0,87
15.CBS aracılığıyla ders içi etkinlik tasarlayabilirim.	37 19,5	68 35,8	62 32,6	21 11,1	2 1,1	2,38	0,96
16.CBS kullanarak kendi haritalarımı üretebilirim.	59 31,1	67 35,3	51 26,8	13 6,8		2,09	0,92
17.CBS ile ilgili yazımlar konusunda (ArgGIS, Mapinfo, QGIS, ...) yeterli bilgiye sahibim.	85 44,7	71 37,4	30 15,8	4 2,1		1,75	0,79
18.CBS'nin kullanım alanı hakkında yeterli bilgiye sahibim.	37 19,5	92 48,4	43 22,6	17 8,9	1 0,5	2,23	0,88
19.Google Earth konusunda yeterli bilgiye sahibim.	8 4,2	56 29,5	60 31,6	50 26,3	16 8,4	3,05	1,03
20.Google Earth'e dayalı öğrenci projelerine rehberlik yapabilirim.	33 17,4	50 26,3	60 31,6	38 20,0	9 4,7	2,68	1,12
21.Google Earth aracılığıyla ders içi etkinlik tasarlayabilirim.	33 17,4	57 30,0	59 31,1	35 18,4	6 3,2	2,60	1,07
22.Google Earth kullanarak kendi haritalarımı üretebilirim.	60 31,6	52 27,4	53 27,9	20 10,5	5 2,6	2,25	1,09
23.Öğretim sürecinde gps (küresel konumlama sistemi) kullanırım.	55 28,9	54 28,4	55 28,9	22 11,6	4 2,1	2,29	1,07
24.Gps kullanarak konum verilerini elde edebilirim.	28 14,7	58 30,5	52 27,4	40 21,1	12 6,3	2,74	1,14
25.Gps kullanımını konusunda yeterli bilgiye sahibim.	26 13,7	57 30,0	66 34,7	29 15,3	12 6,3	2,71	1,08

26.Bilgisayarda ders içeriğini destekleyecek grafikler tasarlayabilirim.	41	59	58	25	7	2,46	1,08
	21,6	31,1	30,5	13,2	3,7		
27.Ders içeriğini destekleyecek interaktif grafiklere ulaşabilirim.	21	65	58	38	8	2,72	1,04
	11,1	34,2	30,5	20,0	4,2		
28.Derste içeriği destekleyecek interaktif grafikler kullanırım.	24	67	60	34	5	2,63	1,00
	12,6	35,3	31,6	17,9	2,6		
29.Öğretim sürecinde kullanılabilecek interaktif haritalar tasarlayabilirim.	57	65	44	20	4	2,21	1,05
	30,0	34,2	23,2	10,5	2,1		
30.Ders içeriğine uygun hazırlanmış interaktif haritalara ulaşabilirim.	13	71	56	42	8	2,79	1,00
	6,8	37,4	29,5	22,1	4,2		
31.Öğretim sürecinde interaktif haritalar kullanırım.	22	69	59	33	7	2,65	1,02
	11,6	36,3	31,1	17,4	3,7		
32.Derslerde kullanacağım mekânsal teknolojileri tanıtan videolara ulaşabilirim.	13	53	63	46	15	2,98	1,06
	6,8	27,9	33,2	24,2	7,9		
33.Derslerde mekânsal teknolojilerin nasıl kullanacaklarını gösteren videolar hazırlayabilirim.	59	48	58	20	5	2,28	1,10
	31,1	25,3	30,5	10,5	2,6		
34.Derslerde kullanabileceğim eğitsel yazılımlar tasarlayabilirim.	90	46	37	16	1	1,91	1,02
	47,4	24,2	19,5	8,4	0,5		
35.Derslerde içeriği destekleyecek yazılımlara ulaşabilirim.	22	64	58	40	6	2,71	1,03
	11,6	33,7	30,5	21,1	3,2		
36.Derslerde içeriği destekleyecek yazılımlar kullanırım.	29	75	54	28	4	2,49	0,99
	15,3	39,5	28,4	14,7	2,1		
37.Derslerde kullanabileceğim mekânsal sanal ortamlar tasarlayabilirim.	71	70	31	17	1	1,98	0,97
	37,4	36,8	16,3	8,9	0,5		
38.Ders içeriğine uygun hazırlanmış mekânsal sanal ortam yazılımlarına ulaşabilirim.	28	74	48	35	5	2,55	1,04
	14,7	38,9	25,3	18,4	2,6		
39.Derslerde mekânsal sanal ortam yazılımları kullanırım.	44	68	48	29	1	2,34	1,02
	23,2	35,8	25,3	15,3	0,5		
40.Sanal Kroki kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahibim.	61	67	43	15	4	2,13	1,02
	32,1	35,3	22,6	7,9	2,1		
41.Mekânsal teknolojiler ile ilgili basılı ve görsel kaynakların neler olduğunu bilirim.	29	69	57	30	5	2,54	1,02
	15,3	36,3	30,0	15,8	2,6		
42.Mekânsal teknolojilere ilişkin destek alabileceğim web sayfalarını bilirim.	30	69	54	32	5	2,54	1,03
	15,8	36,3	28,4	16,8	2,6		

43.Mekânsal teknolojilere dayalı etkinlik örnekleri bulabileceğim web sayfalarını bilirim.	26	72	52	36	4	2,58	1,01
	13,7	37,9	27,4	18,9	2,1		
44.Eğitim hayatım sürecinde mekânsal teknolojilerin kullanımına yönelik gerekli becerileri kazandım.	48	61	52	27	2	2,34	1,04
	25,3	32,1	27,4	14,2	1,1		
45.Mekânsal verileri elde edebileceğim kurum ve kuruluşları bilirim.	31	64	56	35	4	2,56	1,04
	16,3	33,7	29,5	18,4	2,1		
46.Android (akıllı telefon, tablet, vb.) cihazlarda mekânsal teknolojilerin kullanımına yönelik uygulamalara ilişkin gerekli bilgiye sahibim.	16	60	56	48	10	2,87	1,05
	8,4	31,6	29,5	25,3	5,3		
47.Bilmediğim konumlara ulaşmak için yer ve yön bulma konusunda mekânsal teknolojilerden yararlanabilirim.	10	44	77	39	20	3,08	1,03
	5,3	23,2	40,5	20,5	10,5		

Tablo 13 incelendiğinde “1.Öğrenme alanlarına uygun mekânsal teknolojileri seçebilirim.” Maddesine katılımcıların %1,6’sının hiç, %14,2’sinin az düzeyde, %41,1’inin orta düzeyde, %35,3’ünün iyi düzeyde, %7,9’unun çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “2.Mekânsal teknolojilerin öğretim programındaki hangi konuların/kazanımların öğretiminde kullanılabileceğine karar verebilirim.” Maddesine katılımcıların %1,6’sının hiç, %12,6’sının az düzeyde, %34,2’sinin orta düzeyde, %42,1’inin iyi düzeyde, %9,5’inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “3.Öğrenme ortamında kullanılabilecek mekânsal teknolojileri (CBS, GPS ...) destek almadan kullanabilirim.” Maddesine katılımcıların %5,8’inin hiç, %29,5’inin az düzeyde, %37,9’unun orta düzeyde, %23,2’sinin iyi düzeyde, %3,7’sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “4.Kullandığım mekânsal teknoloji araçları ile ilgili sorunları çözebilirim.” Maddesine katılımcıların %7,9’unun hiç, %34,7’sinin az düzeyde, %34,2’sinin orta düzeyde, %18,4’ünün iyi düzeyde, %4,7’sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “5.Derslerde çevrimiçi haritaları kullanabilirim. (Google maps, Wikimapia, Bing map, Atlapedia...)” Maddesine katılımcıların %3,7’sinin hiç, %18,4’ünün az düzeyde, %32,1’inin orta düzeyde, %32,1’inin iyi düzeyde, %13,7’sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “6.Çevrimiçi haritalar konusunda yeterli bilgiye sahibim.” Maddesine katılımcıların %3,2’sinin hiç, %26,8’inin az düzeyde, %32,1’inin orta düzeyde, %30,0’unun iyi düzeyde, %7,9’unun çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “7.Çevrimiçi haritaları kullanarak kendi haritamı hazırlayabilirim.” Maddesine katılımcıların %28,4’ünün hiç, %31,1’inin az düzeyde, %27,9’unun orta

düzeyde, %12,1'inin iyi düzeyde, %0,5'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "8.Çevrimiçi haritalarda mekânsal sorgulama yapabilirim." Maddesine katılımcıların %6,8'inin hiç, %25,3'ünün az düzeyde, %35,8'inin orta düzeyde, %26,8'inin iyi düzeyde, %5,3'ünün çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "9.Çevrimiçi haritalara dayalı öğrenci projelerine rehberlik yapabilirim." Maddesine katılımcıların %16,3'ünün hiç, %28,4'ünün az düzeyde, %27,9'unun orta düzeyde, %23,2'sinin iyi düzeyde, %4,2'sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "10.Çevrimiçi haritalar aracılığıyla ders içi etkinlik tasarlayabilirim." Maddesine katılımcıların %14,2'sinin hiç, %26,3'ünün az düzeyde, %36,3'ünün orta düzeyde, %20,0'sinin iyi düzeyde, %3,2'sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür.

"11.Çevrimiçi haritaları kullanarak derse yönelik bilgiler toplayabilirim." Maddesine katılımcıların %5,3'ünün hiç, %27,9'unun az düzeyde, %30,5'inin orta düzeyde, %30,5'inin iyi düzeyde, %5,8'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "12.CBS'ye (Coğrafi Bilgi Sistemleri) dayalı öğrenci projelerine rehberlik yapabilirim." Maddesine katılımcıların %18,9'unun hiç, %31,6'sinin az düzeyde, %34,7'sinin orta düzeyde, %12,6'sının iyi düzeyde, %2,1'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "13.CBS uygulamalarını öğrenme ortamlarımı tasarlamada kullanabilirim." Maddesine katılımcıların %16,8'inin hiç, %36,8'inin az düzeyde, %32,6'sının orta düzeyde, %13,2'sinin iyi düzeyde, %0,5'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "14.CBS konusunda yeterli bilgiye sahibim." Maddesine katılımcıların %12,6'sının hiç, %41,1'inin az düzeyde, %35,8'inin orta düzeyde, %9,5'inin iyi düzeyde, %1,1'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "15.CBS aracılığıyla ders içi etkinlik tasarlayabilirim." Maddesine katılımcıların %19,5'inin hiç, %35,8'inin az düzeyde, %32,6'sının orta düzeyde, %11,1'inin iyi düzeyde, %1,1'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "16.CBS kullanarak kendi haritalarımı üretebilirim." Maddesine katılımcıların %31,1'inin hiç, %35,3'ünün az düzeyde, %26,8'inin orta düzeyde, %6,8'inin iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "17.CBS ile ilgili yazımlar konusunda (ArgGIS, Mapinfo, QGIS, ...) yeterli bilgiye sahibim." Maddesine katılımcıların %44,7'sinin hiç, %37,4'ünün az düzeyde, %15,8'inin orta düzeyde, %2,1'inin iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "18.CBS nin kullanım alanı hakkında yeterli bilgiye sahibim." Maddesine katılımcıların %19,5'inin hiç, %48,4'ünün az düzeyde, %22,6'sının orta düzeyde, %8,9'unun iyi düzeyde, %0,5'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. "19.Google Earth konusunda yeterli bilgiye sahibim."

Maddesine katılımcıların %4,2'sinin hiç, %29,5'inin az düzeyde, %31,6'sının orta düzeyde, %26,3'ünün iyi düzeyde, %8,4'ünün çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “20.Google Earth’e dayalı öğrenci projelerine rehberlik yapabilirim.” Maddesine katılımcıların %17,4'ünün hiç, %26,3'ünün az düzeyde, %31,6'sının orta düzeyde, %20,0'sinin iyi düzeyde, %4,7'sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “21.Google Earth aracılığıyla ders içi etkinlik tasarlayabilirim.” Maddesine katılımcıların %17,4'ünün hiç, %30,0'unun az düzeyde, %31,1'inin orta düzeyde, %18,4'ünün iyi düzeyde, %3,2'sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “22.Google Earth kullanarak kendi haritalarımı üretebilirim.” Maddesine katılımcıların %31,6'sının hiç, %27,4'ünün az düzeyde, %27,9'unun orta düzeyde, %10,5'inin iyi düzeyde, %2,6'sının çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “23.Öğretim sürecinde GPS (küresel konumlama sistemi) kullanırım.” Maddesine katılımcıların %28,9'unun hiç, %28,4'ünün az düzeyde, %28,9'unun orta düzeyde, %11,6'sının iyi düzeyde, %2,1'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “24.Gps kullanarak konum verilerini elde edebilirim.” Maddesine katılımcıların %14,7'sinin hiç, %30,5'inin az düzeyde, %27,4'ünün orta düzeyde, %21,1'inin iyi düzeyde, %6,3'ünün çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “25.Gps kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahibim.” Maddesine katılımcıların %13,7'sinin hiç, %30,0'unun az düzeyde, %34,7'sinin orta düzeyde, %15,3'ünün iyi düzeyde, %6,3'ünün çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “26.Bilgisayarda ders içeriğini destekleyecek grafikler tasarlayabilirim.” Maddesine katılımcıların %21,6'sının hiç, %31,1'inin az düzeyde, %30,5'inin orta düzeyde, %13,2'sinin iyi düzeyde, %3,7'unun çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “27.Ders içeriğini destekleyecek interaktif grafiklere ulaşabilirim.” Maddesine katılımcıların %11,1'inin hiç, %34,2'sinin az düzeyde, %30,5'inin orta düzeyde, %20,0'sinin iyi düzeyde, %4,2'sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “28.Derste içeriği destekleyecek interaktif grafikler kullanırım.” Maddesine katılımcıların %12,6'sının hiç, %35,3'ünün az düzeyde, %31,6'sının orta düzeyde, %17,9'unun iyi düzeyde, %2,6'sının çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “29.Öğretim sürecinde kullanılabilecek interaktif haritalar tasarlayabilirim.” Maddesine katılımcıların %30,0'unun hiç, %34,2'sinin az düzeyde, %23,2'sinin orta düzeyde, %10,5'inin iyi düzeyde, %2,1'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “30.Ders içeriğine uygun hazırlanmış interaktif haritalara ulaşabilirim.” Maddesine katılımcıların %6,8'inin hiç, %37,4'ünün az düzeyde,

%29,5'inin orta düzeyde, %22,1'inin iyi düzeyde, %4,2'sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür.

“31.Öğretim sürecinde interaktif haritalar kullanırım.” Maddesine katılımcıların %11,6'sının hiç, %36,3'ünün az düzeyde, %31,1'inin orta düzeyde, %17,4'ünün iyi düzeyde, %3,7'sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “32.Derslerde kullanacağım mekânsal teknolojileri tanıtan videolara ulaşabilirim.” Maddesine katılımcıların %6,8'inin hiç, %27,9'unun az düzeyde, %33,2'sinin orta düzeyde, %24,2'sinin iyi düzeyde, %7,9'unun çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “33.Derslerde mekânsal teknolojilerin nasıl kullanacaklarını gösteren videolar hazırlayabilirim.” Maddesine katılımcıların %31,1'inin hiç, %25,3'ünün az düzeyde, %30,5'inin orta düzeyde, %10,5'inin iyi düzeyde, %2,6'sının çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “34.Derslerde kullanabileceğim eğitsel yazılımlar tasarlayabilirim.” Maddesine katılımcıların %47,4'ünün hiç, %24,2'sinin az düzeyde, %19,5'inin orta düzeyde, %8,4'ünün iyi düzeyde, %0,5'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “35.Derslerde içeriği destekleyecek yazılımlara ulaşabilirim.” Maddesine katılımcıların %11,6'sının hiç, %33,7'sinin az düzeyde, %30,5'inin orta düzeyde, %21,1'inin iyi düzeyde, %3,2'sinin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “36.Derslerde içeriği destekleyecek yazılımlar kullanırım.” Maddesine katılımcıların %15,3'ünün hiç, %39,5'inin az düzeyde, %28,4'ünün orta düzeyde, %14,7'sinin iyi düzeyde, %2,1'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “37.Derslerde kullanabileceğim mekânsal sanal ortamlar tasarlayabilirim.” Maddesine katılımcıların %37,4'ünün hiç, %36,8'inin az düzeyde, %16,3'ünün orta düzeyde, %8,9'unun iyi düzeyde, %0,5'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “38.Ders içeriğine uygun hazırlanmış mekânsal sanal ortam yazılımlarına ulaşabilirim.” Maddesine katılımcıların %14,7'sinin hiç, %38,9'unun az düzeyde, %25,3'ünün orta düzeyde, %18,4'ünün iyi düzeyde, %2,6'sının çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “39.Derslerde mekânsal sanal ortam yazılımları kullanırım.” Maddesine katılımcıların %23,2'inin hiç, %35,8'inin az düzeyde, %25,3'ünün orta düzeyde, %15,3'ünün iyi düzeyde, %0,5'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “40.Sanal Kroki kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahibim.” Maddesine katılımcıların %32,1'inin hiç, %35,3'ünün az düzeyde, %22,6'sının orta düzeyde, %7,9'unun iyi düzeyde, %2,1'inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür.

“41.Mekânsal teknolojiler ile ilgili basılı ve görsel kaynakların neler olduğunu bilirim.” Maddesine katılımcıların %15,3’ünün hiç, %36,3’ünün az düzeyde, %30,0’unun orta düzeyde, %15,8’inin iyi düzeyde, %2,6’sının çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “42.Mekânsal teknolojilere ilişkin destek alabileceğim web sayfalarını bilirim.” Maddesine katılımcıların %15,8’inin hiç, %36,3’ünün az düzeyde, %28,4’ünün orta düzeyde, %16,8’inin iyi düzeyde, %2,6’sının çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “43.Mekânsal teknolojilere dayalı etkinlik örnekleri bulabileceğim web sayfalarını bilirim.” Maddesine katılımcıların %13,7’sinin hiç, %37,9’unun az düzeyde, %27,4’ünün orta düzeyde, %18,9’unun iyi düzeyde, %2,1’inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “44.Eğitim hayatım sürecinde mekânsal teknolojilerin kullanımına yönelik gerekli becerileri kazandım.” Maddesine katılımcıların %25,3’ünün hiç, %32,1’inin az düzeyde, %27,4’ünün orta düzeyde, %14,2’sinin iyi düzeyde, %1,1’inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “45.Mekânsal verileri elde edebileceğim kurum ve kuruluşları bilirim.” Maddesine katılımcıların %16,3’ünün hiç, %33,7’sinin az düzeyde, %29,5’inin orta düzeyde, %18,4’ünün iyi düzeyde, %2,1’inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “46.Android (akıllı telefon, tablet, vb.) cihazlarda mekânsal teknolojilerin kullanımına yönelik uygulamalara ilişkin gerekli bilgiye sahibim.” Maddesine katılımcıların %8,4’ünün hiç, %31,6’sının az düzeyde, %29,5’inin orta düzeyde, %25,3’ünün iyi düzeyde, %5,3’ünün çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür. “47.Bilmediğim konumlara ulaşmak için yer ve yön bulma konusunda mekânsal teknolojilerden yararlanabilirim.” Maddesine katılımcıların %5,3’ünün hiç, %23,2’sinin az düzeyde, %40,5’inin orta düzeyde, %20,5’inin iyi düzeyde, %10,5’inin çok iyi düzeyde yanıtını verdiği görülmüştür.

Mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğinde yer alan “Mekânsal teknolojilerin öğretim programındaki hangi konuların-kazanımların öğretiminde kullanılabileceğine karar verebilirim.” ifadesinin en yüksek ortalamaya ($X=3,45\pm0,89$) “CBS ile ilgili yazımlar konusunda (ArgGIS, Mapinfo, QGIS, ...) yeterli bilgiye sahibim.” ifadesinin en düşük ortalamaya ($X=1,75\pm0,79$) sahip olduğu görülmüştür.

Uygulanan mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen cevaplara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 14’te gösterilmiştir.

Tablo 14. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Minimum	Maksimum	X	Ss
Öz Yeterlilik İnancı	190	1,09	4,70	2,60	0,82

Tablo 14 incelendiğinde, öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puanların minimum 1,09; maksimum 4,70; ortalamasının 2,60; standart sapmasının 0,82 olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin branş değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Branş Değişkeni t Testi

Ölçek	Branş	N	X	Ss	t	p
Öz Yeterlilik İnancı	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	146	2,66	0,80	1,76	0,08
	Diğer	44	2,41	0,84		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 15 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin branş değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Sosyal bilgiler öğretmenliği mezunlarının mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamaları ($2,66\pm 0,80$) ile diğer bölümlerden (tarih, coğrafya, sınıf öğretmenliği) mezun olanların mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,41\pm 0,84$) birbirine yakın olduğu; Sosyal bilgiler ve diğer (tarih, coğrafya, sınıf öğretmenliği) öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Cinsiyet Değişkeni t Testi

Ölçek	Cinsiyet	N	X	Ss	t	p
Öz Yeterlilik İnancı	Kadın	63	2,33	0,83	-3,34	0,00**
	Erkek	127	2,73	0,77		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 16 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Erkeklerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,73\pm 0,77$) kadınların mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,33\pm 0,83$) daha yüksek olduğu; erkeklerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının kadınların mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Mesleki Kıdem Değişkeni ANOVA Testi

Ölçek	Mesleki Kıdem	N	X	Ss	F	p
Öz Yeterlilik İnancı	1-5 Yıl	11	2,45	0,92	0,41	0,75
	6-10 Yıl	41	2,70	0,68		
	11-20 Yıl	79	2,60	0,81		
	21 Yıl ve Üzeri	59	2,55	0,90		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 17 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-20 yıl, 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olanların mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine

vermiş oldukları puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu; her mesleki kıdem grubunda yer alan tüm öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Yaş Değişkeni ANOVA Testi

Ölçek	Yaş	N	X	Ss	F	p	Post-Hoc
Öz Yeterlilik İnancı	20-30 Yaş	11	2,74	0,81	3,34	0,02*	51 Yaş ve Üzeri > 41-50 Yaş
	31-40 Yaş	93	2,67	0,78			
	41-50 Yaş	75	2,41	0,83			
	51 Yaş ve Üzeri	11	3,14	0,77			

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 18 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,14\pm0,77$) 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,41\pm0,83$) daha yüksek olduğu; 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının 41-50 yaş arasındaki öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durum değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 19’da gösterilmiştir.

Tablo 19. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Medeni Durum Değişkeni t Testi

Ölçek	Medeni Durum	N	X	Ss	t	p
Öz Yeterlilik İnancı	Evli	161	2,64	0,81	1,52	0,13
	Bekar	29	2,39	0,84		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 19 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Evli öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamaları ($2,64\pm0,81$) ile bekâr öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,39\pm0,84$) birbirine yakın olduğu; evli ve bekar öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk sahip olma durumu değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeni t Testi

Ölçek	Çocuk Sahibi Olma Durumu	N	X	Ss	t	p
Öz Yeterlilik İnancı	Var	160	2,60	0,81	0,14	0,89
	Yok	30	2,58	0,84		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 20 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin çocuk sahip olma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Çocuğu olan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamaları ($2,60\pm0,81$) ile

çocuğu olmayan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,58 \pm 0,84$) birbirine yakın olduğu; çocuğu olan ve olmayan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Çalışılan Bölge Değişkeni t Testi

Ölçek	Çalışılan Bölge	N	X	Ss	t	p
Öz Yeterlilik İnancı	Şehir	122	2,70	0,84	2,38	0,02*
	Merkezi					
	Köy	68	2,41	0,74		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 21 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin çalışılan bölge değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,70 \pm 0,84$) köyde çalışan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,41 \pm 0,74$) daha yüksek olduğu; şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının köyde çalışan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin CBS dersi alma durumu değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği CBS Dersi Alma Durumu Değişkeni t Testi

Ölçek	CBS Dersi Alma	N	X	Ss	t	p
Öz Yeterlilik	Evet	28	3,37	0,64	5,89	0,00**
İnancı	Hayır	162	2,46	0,77		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 22 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin CBS dersi alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). CBS dersi alan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,37\pm0,64$) CBS dersi almayan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,46\pm0,77$) daha yüksek olduğu; CBS dersi alan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının CBS dersi almayan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin haritacılık veya kartografya dersi alma durumu değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Haritacılık veya Kartografya Dersi Alma Durumu Değişkeni t Testi

Ölçek	Har. Kar. Dersi Alma	N	X	Ss	t	p
Öz Yeterlilik	Evet	25	2,96	0,87	2,39	0,02*
İnancı	Hayır	65	2,54	0,80		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 23 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin haritacılık veya kartografya dersi alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Haritacılık veya

kartografya dersi alan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,96 \pm 0,87$) Haritacılık veya kartografya dersi almayan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,54 \pm 0,80$) daha yüksek olduğu; Haritacılık veya kartografya dersi alan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının Haritacılık veya kartografya dersi almayan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarından yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derse hazırlanmak amacıyla haftada bilgisayar başında geçirdikleri süre değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları arasındaki anlam farklılığı sonuçları tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlilik Ölçeği Derse Hazırlanmak Amacıyla Haftada Bilgisayar Başında Geçen Süre Değişkeni t Testi

Ölçek	Bilgisayar Başında Geçen Süre	N	X	Ss	t	p
Öz Yeterlilik	0-3 Saat	133	2,50	0,84	-2,61	0,01*
İnancı	4 Saat ve Üzeri	57	2,83	0,71		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 24 incelendiğinde, mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamalarında öğretmenlerin derse hazırlanmak amacıyla haftada bilgisayar başında geçirdikleri süre değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p < 0,05$). Bilgisayar başında 4 saat ve üzeri süre geçiren öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,83 \pm 0,71$) bilgisayar başında 0-3 saat süre geçiren öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,50 \pm 0,84$) daha yüksek olduğu, bilgisayar başında 4 saat ve üzeri süre geçiren öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının bilgisayar başında 0-3 saat süre geçiren öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarından yüksek olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Mekânsal teknolojilere ilişkin öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, eğitim alanındaki yeniliklerin uygulanabilmesi için hayati bir öneme sahiptir. Bu araştırma, öğretmenlerin bu tür teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançlarını etkileyebilecek bir dizi faktörü detaylı bir şekilde ele alırken, öğretmenlerin kişisel özellikleri ve yaşam şartları gibi değişkenlerin etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Mevcut araştırmada incelenen değişkenler arasında branş, cinsiyet, mesleki kıdem yılı, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, çalışılan bölge, CBS dersi alıp almama durumu, haritacılık ve kartografya dersi alıp alamama durumu, haftada bilgisayar başında geçirilen süre, gibi faktörler yer almaktadır.

Çocuk sahibi olma durumu değişkenine bakıldığında öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durum, çocuk sahibi olmanın öğretmenlerin teknolojiye karşı öz yeterlilik algılarını belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Şenol (2020) da öğretmenlerin kişisel yaşam durumlarının pedagojik öz yeterlilik algıları üzerinde belirleyici olmadığını belirtmiştir. Ancak bu sonucu daha geniş bir örnekleme ve farklı değişkenlerle yeniden değerlendirme ihtiyacı olabilir.

Çalışılan bölgenin (şehir veya köy), öğretmenlerin mekânsal teknolojilere dair öz yeterlilik inançları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, köyde çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, Apaydın Timur'un (2020) yapmış olduğu bir çalışmayla örtüşmektedir. Bu araştırmada da şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin teknolojik imkânlara daha fazla erişimi olduğu ve bu durumun öz yeterlilik algılarına olumlu etki yaptığı vurgulanmıştır.

Seyfi (2019) de şehir ve köy arasındaki öz yeterlilik farkına dair elde edilen bulguların teknolojik erişim ve kaynakların bölgesel dağılımındaki dengesizliklere işaret edebilir demiştir. Şehir merkezlerinde, daha fazla teknolojik imkâna ve eğitim kaynağına erişim olması, öğretmenlerin bu alandaki becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin çalıştığı bölge değişkeninde ise şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin köyde çalışan öğretmenlere göre mekânsal teknolojilere dair daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç, şehir merkezlerinde daha fazla

teknolojik kaynağa ve eğitime erişiminin olabileceğini düşündürebilir. Bunun yanında bu sonuç, kırsal bölgelerdeki teknolojik eğitim altyapısının geliştirilmesi ve bu kaynaklara daha fazla yatırım yapılması noktasında önemli bir gösterge olabilir.

CBS dersi alma durumuna bakıldığında ise; bu dersi alan öğretmenlerin, almayan öğretmenlere göre oldukça yüksek bir öz yeterlilik inancına sahip olduğu görülmektedir. Bu, mekânsal teknolojilere dair eğitimin öz yeterlilik inancını artırabileceğini gösteren güçlü bir kanıttır. Haritacılık veya kartografya dersi alan öğretmenlerin öz yeterlilik inançları ise bu dersi almayan öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç, Altunçekiç, vd.'nin (2005) belirttiği gibi, konuyla ilgili eğitim alan bireylerin öz yeterlilik inançlarının arttığı tezini desteklemektedir. Yine başka bir çalışmada bireylerin teknolojiye yönelik öz yeterlilik algılarının doğrudan eğitimle ve deneyimle arttığı belirlenmiştir (Baltacı, 2017). Bu çalışmadaki CBS ve haritacılık dersi alma durumuna yönelik bulgular, bu literatür bilgisini destekler niteliktedir. Eğitim aldıkça bireylerin kendilerini daha yetkin hissetmeleri ve bu alandaki görevleri yerine getirebileceklerine inanmaları doğaldır.

Bilgisayar başında geçirilen süre ile öz yeterlilik arasındaki pozitif ilişkide teknoloji kullanımının deneyimle doğru orantılı olarak öz yeterlilik inancını artırabileceğini göstermektedir (Kahraman, 2013). Bizim araştırmamızda da öğretmenlerin bilgisayar başında geçirdikleri sürenin öz yeterlilik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgumuz, Tenkoğlu'nun (2017) belirtilen teknolojik araçları aktif olarak kullanan bireylerin bu araçlara dair öz yeterliliklerinin arttığı fikriyle örtüşmektedir. Son olarak bilgisayar başında daha fazla zaman geçiren öğretmenlerin mekânsal teknolojilere dair daha yüksek öz yeterlilik inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu, teknolojik araçların aktif kullanımının öğretmenlerin bu araçlara dair inançlarını olumlu etkileyebileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak öğretmenlerin mekânsal teknolojilere dair öz yeterlilik inançları üzerinde birçok faktörün etkili olabileceği bu araştırma ile bir kez daha ortaya konulmuştur. Eğitim ve deneyimin bu öz yeterlilik inançları üzerinde belirleyici bir rol oynadığına dair bulgular, eğitim politikalarının ve uygulamalarının bu alanda nasıl şekillendirilmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. Ancak bireysel ve çevresel değişkenlerin etkileşimi göz önünde bulundurularak bu alandaki öz yeterlilik inançlarını daha derinlemesine anlamak için ileri düzeyde araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu, mekânsal teknolojilere dair eğitimin ve kullanımının yaygınlaşmasının önündeki engelleri aşmak

ve bu alandaki eğitim uygulamalarını daha etkili bir şekilde tasarlamak için kritik bir adım olacaktır. Özetle bu araştırma, öğretmenlerin mekânsal teknolojilere ilişkin öz yeterlilik inançlarını etkileyen çeşitli değişkenleri ortaya koymaktadır. Elde edilen bulguların eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesi süreçlerinde dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.



BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Yapılan araştırmada mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine ait betimsel istatistikler incelendiğinde öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine ilişkin puanların ortalamalarının incelenmesi sonucunda öğretmenler arasında branş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünden mezun olanların diğer bölümlerden (tarih, coğrafya, sınıf öğretmenliği) mezun olanlarınkine benzer bir şekilde mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda sosyal bilgiler ve diğer (tarih, coğrafya, sınıf öğretmenliği) branş öğretmenlerinin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının benzer düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni göz önünde alındığında ise; araştırmaya katılan öğretmenler arasındaki mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeği puanlarındaki farklılıklar dikkate değer bir sonuç vermektedir. Erkek öğretmenlerin kadın meslektaşlarına kıyasla daha yüksek öz yeterlilik puanlarına sahip olduğu ve mekânsal teknolojilere olan öz yeterlilik inançlarının daha güçlü olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmadaki bir diğer değişken ise kıdem yılıdır. Öğretmenler arasında mesleki kıdeme bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Mesleki kıdem grupları arasındaki puan ortalamaları birbirine yakın çıkmış, bu da öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine bağlı olarak mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre yaş değişkenine bakıldığında ise 51 yaş ve üzerindeki öğretmenlerin mekânsal teknolojilerdeki öz yeterlilik puanlarının 41-50 yaş aralığındaki meslektaşlarından daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durum, yaş değişkeninin öğretmenlerin mekânsal teknoloji öz yeterlilik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Medeni durum değişkenine bakıldığında ise mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine yönelik puan ortalamalarının öğretmenlerin medeni durumlarına bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Evli veya bekâr öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puan ortalamalarının benzer olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, evli ve bekâr öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının benzer bir düzeyde olduğunu göstermektedir.

Mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine ilişkin puanların ortalamalarının çocuk sahibi olma durumu değişkenine göre değerlendirildiğinde, öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çocuğu olan öğretmenler ile çocuğu olmayan öğretmenler arasında mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puan ortalamalarının benzer olduğu gözlemlenmiştir. Bu bağlamda çocuk sahibi olma durumunun öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadaki bir diğer değişken olan çalışılan bölge kriterine bakıldığında öğretmenler arasında çalışılan bölgenin belirgin bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir. şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puanların köyde çalışan meslektaşlarına kıyasla anlamlı derecede yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aynı şekilde şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının, köyde çalışan öğretmenlerin benzer inançlarına göre daha güçlü olduğu belirlenmiştir.

CBS dersi alma durumu değişkenine bağlı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. CBS dersi alan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puan ortalamalarının, CBS dersi almayan meslektaşlarının mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. CBS dersi alan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının, CBS dersi almamış olan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadaki bir diğer değişken ise haritacılık ve kartografya dersi alma durumudur. Mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine yönelik puanların ortalamaları incelendiğinde öğretmenler arasında haritacılık veya kartografya dersi alma durumu

değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Haritacılık veya kartografya dersi almış olan öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puanların ortalaması, bu dersi almamış olan öğretmenlerin ortalamasından belirgin şekilde daha yüksektir. Haritacılık veya kartografya dersi almış öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançları, bu dersi almamış olan meslektaşlarından daha yüksek düzeyde olup, aralarındaki fark anlamlı bir şekilde ortaya çıkmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin derse hazırlanmak amacıyla bilgisayar başında geçirdikleri süre değişkenine bakıldığında ise mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verilen puanların ortalamaları, haftada bilgisayar başında geçirilen süre değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık sergilemektedir. Bu bağlamda bilgisayar başında haftada 4 saatten fazla süre geçiren öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik ölçeğine verdikleri puan ortalamalarının, bilgisayar başında haftada 0-3 saat geçiren öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca bilgisayar başında 4 saatten fazla süre geçiren öğretmenlerin mekânsal teknolojiler öz yeterlilik inançlarının, bilgisayar başında 0-3 saat geçiren öğretmenlerin inançlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mekânsal Teknolojilere Yönelik Öz Yeterlilik Algıları"; mezun olunan branş, cinsiyet, kıdem, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, çalışılan bölge, CBS dersi alma durumu, haritacılık veya kartografya dersi alma durumu, derse hazırlık için bilgisayar başında geçirilen süre gibi değişkenlere bağlı olarak ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Branş, kıdem, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu gibi değişkenlere odaklandığımızda, öğretmenlerin mekânsal teknolojilerle ilgili öz yeterlilik inançlarının benzer olduğu gözlemlenmiştir. Öte yandan cinsiyet, yaş, çalışılan bölge, CBS dersi alma durumu, haritacılık veya kartografya dersi alma durumu ve derse hazırlanmak için bilgisayar başında geçirilen süre gibi değişkenlere odaklandığımızda ise öğretmenler arasında mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançlarında farklılıklar belirlenmiştir.

Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere kıyasla; yaş değişkeni içinde 51 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin 41-50 yaş arasındaki öğretmenlere göre; şehir merkezinde görev yapan öğretmenlerin, köyde çalışan öğretmenlere oranla; CBS dersi alan öğretmenlerin, bu dersi almayan öğretmenlere göre; haritacılık ve kartografya dersini alan

öğretmenlerin, bu dersi almayan öğretmenlere göre; bilgisayar başında geçirilen süre haftada 4 saatten fazla olan öğretmenlerin, 0-3 saat arası süre geçiren öğretmenlere göre mekânsal teknolojilerde öz yeterlilik inancının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda şu şekilde önerilerde bulunmak mümkündür:

- ✓ Coğrafi Bilgi Sistemleri (CBS), haritacılık ya da kartografya dersleri, öğretmenlerin mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlilik inançlarını güçlendirmek amacı ile lisans öğretim programlarına eklenebilir.
- ✓ Eğitimciler için teknoloji odaklı eğitim programlarının çeşitlendirilmesi, özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin dijital becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak sağlayabilir.
- ✓ Mekânsal teknolojiler alanında ek eğitim kaynakları oluşturularak bu kaynakların öğretmenlerle paylaşılması ve dağıtılması sağlanabilir.
- ✓ Mekânsal teknolojilere dair yüksek öz yeterlilik algısına sahip deneyimli eğitimciler ile tecrübesi daha sınırlı öğretmenlerin bir araya getirilmesi, bilgi ve deneyimlerin etkileşimli bir şekilde paylaşılmasını mümkün kılacak organizasyonlar düzenlenebilir.
- ✓ Şehir merkezlerindeki öğretmenlerle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenler arasındaki öz yeterlilik inançlarındaki farkın azaltılması amacıyla kırsal bölgelerdeki eğitimciler için hizmet içi eğitim programları geliştirilebilir.
- ✓ Öğretmenlerin mekânsal teknolojilere odaklanarak daha etkili ders içerikleri geliştirmelerine destek sağlamak amacıyla eğitim materyali örnekleri sunulabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, M. (2021). *Araştırmaya dayalı sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Yeni İnsan Yayınevi.
- Akbaş, Y. ve Toros, S. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mekânsal teknolojilere yönelik öz yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar*, 10 (54), 668-677.
- Akdağ, H., ve Kaymakcı, S. (2011). A chronological approach to development of social studies education in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 6(15), 854-863.
- Akhan, N. E., Çiçek, S. ve Mert, H. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler öğretim programlarında değişen “iyi vatandaşlık” algısı. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi/Sosyal Bilimler*, 7 (2), 9-19.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 748-768.
- Akpınar, M. ve Kaymakcı, S. (2012). Ülkemizde sosyal bilgiler öğretiminin genel amaçlarına karşılaştırmalı bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 605-626.
- Aksin, A. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) yeterlilikleri: Amasya ili örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Aktürk, V. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde animasyon ve dijital harita kullanımının öğrencilerin mekân algılama becerilerine yönelik etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Alaca, E. (2017). Sosyal bilgiler ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(18), 759-786.
- Aladağ E. ve Sert, C. (2020). Sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabının disiplinler arası yaklaşım açısından incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 285-295.
- Alkar E. (2017). *Ortaokul 6.sınıf sosyal bilgiler programı ülkemiz ve dünya ünitesinin bilgisayar destekli materyallerle öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 93.

- Anahtarcıoğlu, H. İ. (2019). *Sosyal bilgiler eğitiminde arkeolojik mekânların kullanımına ilişkin öğretmen ve akademisyen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Apaydın Timur, S. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aksaray.
- Arıtaşı, E. (2017). *Erol Güngör’e göre; dil ve değerlerin sosyal bilgiler eğitimindeki yeri*. Doktora Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- Armutcu, M. (2013). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde coğrafi bilgi sistemleri (CBS) tabanlı projelerin uygulanması: bahçelievler ilçesi aydınlatma haritasının çıkarılması örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Arslan, O. (2006). *Sosyal bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretim*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Artvinli, E. (2009). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafi bilgi sistemleri CBS’ne ilişkin yaklaşımları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 40-57.
- Atayeter, Y., Yayla, O., Tozkoparan, U. ve Sakar, T. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mekânsal düşünme becerilerinin incelenmesi (Burdur ili örneği). *Multidisipliner Çalışmalar 4 Eğitim Bilimleri*, 1, 29-45.
- Avcı, D. U., Güneş, P. U. ve Çabuk, A. (2015). Uzaktan eğitim ile ‘uzaktan algılama’ ve ‘coğrafi bilgi sistemleri’ eğitimlerinin verilmesine dair bir değerlendirme. *Harita Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 7(3), 53-68.
- Aydın, M., B. (2016). *Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sosyal bilgiler eğitiminde kullanılması hakkında öğretmen görüşleri (Antalya ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aydınlı-Aras, S., ve Hayır Kanat, M. (2020). Sosyal bilgiler müfredat programı değişimlerinin ders kitaplarında aile konusunun işlenişine etkisi. *Ulakbilge*, 8(50).
- Aypay, A. ve Özdemir, M. (2021). Güncel eğilimlerden hareketle gelecek eğitim politikalarına yönelik çıkarımlar. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 27-49.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin iş doyumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 49-76.

- Bingöl, T. Y. (2015). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının öz-yeterlilik inancına etkisi*. Doktora Tezi Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Boz, M. (2022). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tarih disipliniyle ilgili kazanımların karşılaştırılması. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 43-68.
- Bulut, İ. Ve Koçoğlu, E. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 242-258.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel F., (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, B. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik harita okuryazarlık becerisinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Canbaba, Z. (2023). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 16-20.
- coğrafi bilgi sistemleri eğitimlerinin verilmesine dair bir değerlendirme. *Harita*
- Coşkun, O. (2007). Erzurum'daki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanına yönelik öz yeterlik seviyeleri üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 201-221.
- Çakmak, Z. ve Taşkiran, C. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin perspektifinden eğitim bilişim ağı (EBA) platformu, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 284-295.
- Çatak, M. (2015). Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (62), 69-94.
- Çetin, M. ve Çiftçi, Ç. (2019). Literatüre göre dünya ve ülkemizden örneklerle akıllı kent kavramının irdelenmesi. *Ulusal Çevre Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(3), 134-143.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal Of Education Faculty*, 38(1), 296-309.
- Darakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 15-31.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7).

- Dereli, İ. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının teknopedagojik alan bilgisi ve teknolojiye yönelik inançlarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.
- Deryakulu, D. (1991). Eğitim teknolojisi, iletişim, öğrenme. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)*, 24(2), 527-531.
- Dindar, H. ve Taneri, A. (2011). MEB'in 1968, 1992, 2000 ve 2004 yıllarında geliştirdiği fen programlarının amaç, kavram ve etkinlik yönünden karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 363-378.
- Erol, F. Z. ve Akpınar, E. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi alanında yapılmış mekânı algılama becerisi konulu deneysel çalışmalar üzerine bir inceleme. *International Journal Of Social Science Research*, 10(1), 1-16.
- Ertmer, P. A. ve Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal Of Research On Technology In Education*, 42(3), 255-284.
- Fer, S. (2005, Aralık). 1923 yılından günümüze cumhuriyet dönemi ilköğretim programları üzerine bir inceleme. Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu'nda sunuldu. İstanbul, Türkiye.
- Fikret, E. R. (2018). Anadolu üniversitesi açıköğretim sistemine kayıtlı öğrencilerin facebook bağımlılık düzeylerinin mekânsal analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 199-210.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 Update (10a Ed.) Boston: Pearson
- Gönülaçar H. ve Öztürk, M. (2021). Spatial thinking skills according to students and teachers in secondary school. *International Journal Of Geography And Geography Education (IGGE)*, 43, 80-97.
- Gönülaçar, H. ve Öztürk, M. (2020). Ortaokul öğrencilerinin mekânsal düşünme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 217-243.
- Görmez, E. ve Ertaş, N. (2019). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin küresel konumlandırma sistemi ve coğrafi bilgi sistemleri hakkındaki görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1492-1514.
- Gün, Ö. (2022). Talim ve terbiye kurulunda program geliştirme çalışmaları (1946-1973). *Takvim-i Vekayi*, 10(1), 62-88.
- Gündoğan, M. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji yeterlik düzeyleri (Bursa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

- İneç, F. Z. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde geo-medya destekli otantik öğrenme ortamının öğrenmeye etkisi*. Doktora Tezi. Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan.
- İneç, Z. F. (2012). *Sosyal bilgiler eğitiminde internet tabanlı CBS uygulaması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzincan
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kahraman, E. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin bilgisayar destekli eğitim ve teknolojiye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Kalaycı, N. ve Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 106-129.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kartal, F. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Kaya, M. F., ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65.
- Kaymak, E. ve Titrek, O. (2021). Öğretmenlerin teknolojiye uyumuna yönelik öz-yeterlilik düzeyinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 104-134.
- Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 45-61.
- Kerski, J. J. (2000). *The implementation and effectiveness of geographic information systems technology and methods in secondary education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University Of Colorado.
- Keskin, Y. (2012). Türkiye’de 1970’li yıllardan günümüze kadar yayınlanmış ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulu programlarında yer alan tarih dersi konularının dönemlere göre incelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 2012, 4(2), 442-461.
- Keskin, Y. (2018). *Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ile öğretimin öğretmen adaylarının akademik başarılarına ve mekânsal düşünme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

- Kılıç Kara, S. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanımına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Kılıçoğlu, G. (2015). *Sosyal bilgilerin tanımı, dünya’da ve ülkemizde gelişimi ve önemi*. M. Safran (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (S.7-8). Ankara: Pegem Yayınları.
- Korkmaz, M. S., ve Güler, H. (2020). 1926 yılından günümüze ilköğretim okullarının programları ve sosyal bilgiler. *Asia Minor Studies*, 8(2), 501-512.
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Kültekin, S. (2006). *Bilgi toplumu ve eğitim programları*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Malbeği, F. (2011). *Drama yönteminin sosyal bilgiler dersi başarısına ve bilinçli tüketicilik düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Merç, A. (2017). *Sosyal bilgiler dersinde mekân algılama becerisinin kazandırılmasında google earth uygulamasının etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Milson, A. J., and Earle, B. D. (2008). Internet-based GIS in an inductive learning environment: a case study of ninth-grade geography students. *Journal Of Geography*, 106(6), 227-237.
- Orhan, O. (2014). *Konya kapalı havzası'nda uzaktan algılama ve CBS teknolojileri ile iklim değişikliği ve kuraklık analizi*. Yüksek Lisans Tezi Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öner, S. (2020). Coğrafi bilgi sistemlerinin lise coğrafya derslerinde kullanımına yönelik bir uygulama örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 372-392.
- Özcan, F. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuma özyeterlilik ve başarı düzeyleri* (Master's thesis, Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Özdemir, H., Zengin, E. K., Hamitoğlu, M., Hamitoğlu, M., Yücel, M. ve Kaya, M. B. (2023). Alternatif eğitim modelleri. *International Journal Of Social And Humanities Sciences Research (Jshsr)*, 10(102), 3654-3660.
- Özmen, C. (2015). *Dünyada ve ülkemizde sosyal bilgiler*. Dönmez, C. Ve Yazıcı K. (Ed.). Sosyal bilgiler öğretimi içinde (s. 3-19). Ankara: Pegem Akademi.
- Özşahin, E. (2014). Coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ve analitik hiyerarşi süreci (AHS) kullanılarak Antakya (Hatay) şehrinde kütle hareketleri duyarlılığının değerlendirmesi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 23(2), 19-35.

- Öztürk, A. (2017). Türkiye’de hayat bilgisi dersi öğretim programlarında çocukların katılım hakkı: tarihsel bir analiz. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 864-890.
- Safran, M. (2008). *Sosyal bilgiler öğretimine bakış*. Tay, B. ve Öcal, A. (Ed.). *Özel öğretim yöntemleriyle: sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağdıç, M. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarının disiplinler arası öğretim yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Cataloging-In-Publication Data*, 293.
- Sarı, S. (2018). *Kültürel miras alanları için coğrafi bilgi sistemleri (CBS) destekli web haritası ve arayüz tasarımı: İstanbul kara surları örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Seyfi, R. Ö., (2019). *Türkçe öğretmenleri adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Nevşehir.
- Sezer, A., Yıldırım, T. ve Pınar, A. (2010). Coğrafya öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Sezgin, F., Erdoğan, O. ve Erdoğan, B. H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 7(1), 180-199.
- Sönmez, V. (1994). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, L. (2017). Bir sosyal politika aracı olarak eğitim ve Türkiye’deki durumu. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi E-Dergi*, 6(1), 122-171.
- Şahinoğlu, S. (2021). Çağdaş bir eğitim yaklaşımı olarak holizm (bütünsellik): tarihsel gelişim bağlamında kavramsal, kuramsal ve felsefi bir temellendirme. *Kafkas Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(15), 418-441.
- Şanlı, C. (2020). Mekânsal düşünme becerisinin sosyal bilgiler ders kitapları sorularında analizi. *International Journal of Geography And Geography Education*, 42, 118-132.
- Şanlı, C. ve Sezer, A. (2019). Coğrafya derslerinde mekânsal düşünme öğretimi ölçeği: Türkçeye uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ege Coğrafya Dergisi*, 28(2), 213-225.
- Şenol, C. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarının mesleki statü, iş memnuniyeti ve öz yeterlik algıları üzerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Şimşek, A. (2012). *Sosyal bilgiler öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Tay, B. (2013). *Sosyal bilgiler öğretiminin dünü bugünü ve yarını*. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Ed.). *Sosyal bilgilerin temelleri içinde* (S. 1-18). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Teknolojileri Elektronik Dergisi, 7(3), 53-68.

Tenkoğlu, H. (2017). *Fen bilimleri dersinde teknoloji entegrasyon matrisi modelinin öğrencilerin teknoloji standartları, yansıtıcı düşünme becerileri ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya

Tosun, A. (2022). *Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde mekânsal düşünme becerilerinin geliştirilmesi: eğitim modülü*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Turan, S. ve İbret, B. Ü. (2019). Teachers' opinions on the teaching of spatial citizenship in social studies. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 59-78.

Turgut, T. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri: Karabük ili örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karabük.

Uçkaç, A. (2009). *Ekonomik kalkınma ve küreselleşme süresinde eğitim*, Doktora Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Uğurlu, N. B. ve Aladağ, E. (2015). Mekânsal düşünmenin Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programındaki yeri ve öğretmenlerin bu beceri hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (32), 22-42.

Ulutaş, S. ve Erman, M. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze Türkiye’de uygulanmış olan ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim okulları öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, Yaz 2011, 2(1), 148-154.

Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 2(2).

Ünal, F. ve Ünal, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2005) ve ders kitaplarında (2005-2010) harita okuma becerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı. 174, 165- 183.

Yalçın, A., ve Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi. *Journal Of Theoretical Educational Science*, 12(3), 842-873.

Yeşilbursa, C. C. (2015). *Sosyal bilgiler öğretiminde temel yöntemler*. C. Dönmez, K. Yazıcı (Ed.). *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 47-57). Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.

- Yeşilbursa, C. C. ve Uslu, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının müze eğitime yönelik öz-yeterlik inançları, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* 5 (5).
- Yeşilyurt, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(2), 378-399.
- Yıldırım, S. (2017). Coğrafya dersi öğretim programına bir coğrafi beceri önerisi: mekânsal düşünme becerisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (35), 13-20.
- Özüdoğru, H., Y. i(2024). Cumhuriyet dönemi coğrafya dersi öğretim programları (1924-2024). *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 23(49), 1714-1737.
- Yiğittir, S., ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzu'nda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 49-73.

EKLER

Ek 1. Ölçek Kullanım İzni

← 📅 ⌚ 📧 📎 ⋮ 635 ileti dışından 72. < >

ÖLÇEK İZİN Gelen Kutusu x ↕ 📎 📧

Emre Yıldız 18 Oca 2023 Çar 09:44 ☆ 😊 ↩ ⋮

Sayın hocam; ben Emre YILDIZ Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nden Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ hocanın yüksek lisans öğrencisiyim. "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mekansal Teknolojilere Yönelik Özyeterlik Algılarının İncelenmesi Tokat İli Örneği" başlığıyla yapacağım tez çalışmamda size ait, "Mekansal Teknolojiler Özyeterlik Algısı" ölçeğini izniniz olursa kullanmak istiyorum. Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim hocam.

YAVUZ AKBAŞ 18 Oca 2023 Çar 15:32 ☆

Emre Bey Merhaba, "Mekansal Teknolojiler Özyeterlik Algısı" ölçeğini tezinizde kullanabilirsiniz. Akademik çalışmalarınızda başarılar dilerim. Emre Yıldız <yldz

Emre Yıldız 18 Oca 2023 Çar 15:35 ☆ 😊 ↩ ⋮

Çok teşekkür ederim sayın hocam. İyi günler, iyi çalışmalar.

18 Oca 2023 Çar, saat 15:32 tarihinde YAVUZ AKBAŞ şunu yazdı:

↩ Yanıtla ➡ Yönlendir 😊

Ek 2. Araştırma İzni (MEM)

Tarih ve Sayı: 22.02.2023-267267



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27001677-44-70748440

21.02.2023

Konu : Araştırma İzni

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşler Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) 30.01.2023 tarihli ve 257313 sayılı yazınız.
b) 30.01.2023 tarihli ve 257719 sayılı yazınız.
c) 31.01.2023 tarihli ve 257987 sayılı yazınız.

Aşağı listede isimleri belirtilen Üniversitenizin yüksek lisans öğrencilerine ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından tez sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Ahmet ÖZDEMİR
İl Millî Eğitim Müdürü

Adı Soyadı	Unvanı	Okulu/Bölümü
Emre YILDIZ	Yüksek Lisans Öğrencisi	Tokat GOP Ünv. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Serap AKDAŞ	Yüksek Lisans Öğrencisi	Tokat GOP Ünv. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Arif HAKKOZ	Yüksek Lisans Öğrencisi	Tokat GOP Ünv. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Ek 3. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.12.2022-237582



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-91742949-044-237582
Konu :Etik Kurul Kararı (Emre YILDIZ)

08.12.2022

Sayın Prof. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ
Öğretim Üyesi

Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Emre YILDIZ' a ait Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Kararı yazımız ekinde gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Enstitü Müdür Yardımcısı

Ek:1 Sayfa

Ek 4. Etik Kurul Kararı Eki

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
07.12.2022	15	01-56

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR başkanlığında toplandı.

KARAR 15.05- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 14.11.2022 tarih ve 229624 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mekansal Özyeterlik ve Mekansal Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Tokat İli Örneği
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Emre YILDIZ (Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU

Prof. Dr. Eren YÜRÜDÜR
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Doç. Dr. Mehmet KARGÜN
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Yücel EROL
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Fatih YAZICI
Üye
(İmza)

Dr. Öğr. Üyesi Şevki BABACAN
Üye
(İmza)

Ek 5. Mekânsal Teknolojiler Öz Yeterlik Ölçeği

Kişisel Bilgiler:

1-Mezuniyet Branşınız?					7-Çalıştığınız Bölge?			
Sosyal Bilgiler _____	Tarih _____	Coğrafya _____	Sınıf Öğretmenliği _____	Köy _____	Şehir Merkezi _____			
2-Cinsiyetiniz?					8-Coğrafi Bilgi Sistemleri Dersi Aldınız mı?			
Kadın _____		Erkek _____			Evet _____		Hayır _____	
3-Meslekteki Çalışma Yılıınız?					9-Haritaliklik veya Kartografya Dersi Aldınız mı?			
1-5 Yıl _____	5-10 Yıl _____	0-20 Yıl _____	20 Yıl ve Üzeri _____		Evet _____		Hayır _____	
4-Yaşınız?					10-Derslerinize Hazırlanmak Amacıyla Hafta da Kaç Saatinizi Bilgisayar Başında Geçiriyorsunuz?			
20-25 Yaş _____	25-30 Yaş _____	30-40 Yaş _____	40-50 Yaş _____	50 Yaş ve Üzeri _____	0-3 Saat _____	4-7 Saat _____	7-10 Saat _____	11-13+ Saat _____
5-Medeni Durumunuz?								
Bekar _____		Evli _____						
6-Evliyseniz Çocuk Sahibi Olma Durumunuz?								
Çocuk Var _____		Çocuk yok _____						

		Hiç	Az Düzeyde	Orta Düzeyde	İyi Düzeyde	Çok İyi Düzeyde
1	Öğrenme alanlarına uygun mekânsal teknolojileri seçebilirim.					
2	Mekânsal teknolojilerin öğretim programındaki hangi konuların/ kazanımların öğretiminde kullanılabileceğine karar verebilirim.					
3	Öğrenme ortamında kullanılabilecek mekânsal teknolojileri (cbs, gps...) destek almadan kullanabilirim.					
4	Kullandığım mekânsal teknoloji araçları ile ilgili sorunları çözebilirim.					
5	Derslerde çevrimiçi haritaları kullanabilirim. (Google maps, Wikimapia, Bing map, Atlapedia...)					
6	Çevrimiçi haritalar konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
7	Çevrimiçi haritaları kullanarak kendi haritamı hazırlayabilirim.					
8	Çevrimiçi haritalarda mekânsal sorgulama yapabilirim.					
9	Çevrimiçi haritalara dayalı öğrenci projelerine rehberlik yapabilirim.					
10	Çevrimiçi haritalar aracılığıyla ders içi etkinlik tasarlayabilirim.					
11	Çevrimiçi haritaları kullanarak derse yönelik bilgiler toplayabilirim.					
12	CBS'ye (Coğrafi Bilgi Sistemleri) dayalı öğrenci projelerine rehberlik yapabilirim.					
13	CBS uygulamalarını öğrenme ortamlarımı tasarlamada kullanabilirim.					
14	CBS konusunda yeterli bilgiye sahibim.					
15	CBS aracılığıyla ders içi etkinlik tasarlayabilirim.					

16	CBS kullanarak kendi haritalarımı üretebilirim.						
17	CBS ile ilgili yazımlar konusunda (ArgGIS, Mapinfo, QGIS, ...)yeterli bilgiye sahibim.						
18	CBS nin kullanım alanı hakkında yeterli bilgiye sahibim.						
19	Google Earth konusunda yeterli bilgiye sahibim.						
20	Google Earth'e dayalı öğrenci projelerine rehberlik yapabilirim.						
21	Google Earth aracılığıyla ders içi etkinlik tasarlayabilirim.						
22	Google Earth kullanarak kendi haritalarımı üretebilirim.						
23	Öğretim sürecinde gps (küresel konumlama sistemi) kullanırım.						
24	Gps kullanarak konum verilerini elde edebilirim.						
25	Gps kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahibim.						
26	Bilgisayarda ders içeriğini destekleyecek grafikler tasarlayabilirim.						
27	Ders içeriğini destekleyecek interaktif grafiklere ulaşabilirim.						
28	Derste içeriği destekleyecek interaktif grafikler kullanırım.						
29	Öğretim sürecinde kullanılabilecek interaktif haritalar tasarlayabilirim.						
30	Ders içeriğine uygun hazırlanmış interaktif haritalara ulaşabilirim.						
31	Öğretim sürecinde interaktif haritalar kullanırım.						
32	Derslerde kullanacağım mekânsal teknolojileri tanıtan videolara ulaşabilirim.						
33	Derslerde mekânsal teknolojilerin nasıl kullanacaklarını gösteren videolar hazırlayabilirim.						
34	Derslerde kullanabileceğim eğitsel yazılımlar tasarlayabilirim.						

35	Derslerde içeriği destekleyecek yazılımlara ulaşabilirim.						
36	Derslerde içeriği destekleyecek yazılımlar kullanırım.						
37	Derslerde kullanabileceğim mekânsal sanal ortamlar tasarlayabilirim.						
38	Ders içeriğine uygun hazırlanmış mekânsal sanal ortam yazılımlarına ulaşabilirim.						
39	Derslerde mekânsal sanal ortam yazılımları kullanırım.						
40	Sanal Kroki kullanımı konusunda yeterli bilgiye sahibim.						
41	Mekânsal teknolojiler ile ilgili basılı ve görsel kaynakların neler olduğunu bilirim.						
42	Mekânsal teknolojilere ilişkin destek alabileceğim web sayfalarını bilirim.						
43	Mekânsal teknolojilere dayalı etkinlik örnekleri bulabileceğim web sayfalarını bilirim.						
44	Eğitim hayatım sürecinde mekânsal teknolojilerin kullanımına yönelik gerekli becerileri kazandım.						
45	Mekânsal verileri elde edebileceğim kurum ve kuruluşları bilirim.						
46	Android (akıllı telefon, tablet, vb.) cihazlarda mekânsal teknolojilerin kullanımına yönelik uygulamalara ilişkin gerekli bilgiye sahibim.						
47	Bilmediğim konumlara ulaşmak için yer ve yön bulma konusunda mekânsal teknolojilerden yararlanabilirim.						

Ek 6. Özgeçmiş**ÖZGEÇMİŞ**