

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ HARİTA
OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans

BEYZA NUR VURGUN

AMASYA
OCAK – 2026

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ HARİTA
OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BAZI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Hazırlayan
Beyza Nur VURGUN

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ABANOZ

AMASYA – 2026

Sevgili eşime ve aileme sonsuz teşekkürlerimle.

TEZ ONAY SAYFASI

Beyza Nur VURGUN tarafından hazırlanan “SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ HARİTA OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ” başlıklı çalışma aşağıdaki jüri tarafından 12/01/2026 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği/oyçokluğu ile Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri

İmza

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ABANOZ

.....

Üye : Doç. Dr. Nazan KAHRAMAN

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Fatma EMİROĞLU AYDIN

.....

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. .../.../.....

Doç. Dr. Hadi BELGE

Sosyal Bilimler Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN SAYFASI

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

12/01/2026

Beyza Nur VURGUN

İmza

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ HARİTA OKURYAZARLIĞI ÖZYETERLİLİK DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Beyza Nur VURGUN

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Ocak/2026

Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ABANOZ

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin özyeterlilik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu, farklı sınıf düzeylerinden toplam 281 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Fuat Özcan(2015) tarafından geliştirilen üç alt boyuttan ve yirmi maddeden oluşan Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile analiz edilmiş, alt boyutlara ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve değişkenler arasında anlamlı farklılıkları incelemek üzere uygun parametrik ve parametrik olmayan testler uygulanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının konum yorumlama ve konum belirleme becerilerine yönelik özyeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu, haritada işlem becerisine yönelik özyeterliliklerinin ise görece daha düşük olduğunu göstermektedir. Konum yorumlama boyutunda katılımcıların büyük çoğunluğunun kendini yeterli gördüğü ve bu nedenle dağılımın normal dağılımdan kısmen saptığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen değişkenler arasında genel olarak anlamlı farklılıklar saptanmış; özellikle ders çalışırken harita kullanma durumu ve seçmeli ders alma durumunun harita okuryazarlığı özyeterliliğini pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Bu bulgular, harita ile daha sık etkileşimde bulunan veya harita temelli dersler alan öğretmen adaylarının daha yüksek özyeterlilik geliştirdiklerine işaret etmektedir. Sonuçlar, harita okuryazarlığının sosyal bilgiler öğretiminde temel bir yeterlik alanı olduğunu ve bu becerilerin gelişimini desteklemek için öğretim programlarında uygulamalı etkinliklerin, dijital harita araçlarının ve ölçme-değerlendirme temelli yaklaşımların güçlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, Harita okuryazarlığı, Özyeterlilik, Öğretmen adayları

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE MAP LITERACY SELF-EFFICACY LEVELS OF SOCIAL STUDIES TEACHER CANDIDATES IN TERMS OF SELECTED VARIABLES

Beyza Nur VURGUN

Amasya University, Institute of Social Science

Department of Turkish and Social Sciences Education, M.A., January /2026

Supervisor: Asst. Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ABANOZ

The purpose of this study is to determine the self-efficacy levels of preservice social studies teachers regarding map literacy and to examine whether these levels differ according to various variables. The study group consists of 281 preservice teachers from different grade levels. Data were collected using the Map Literacy Self-Efficacy Scale, developed by Fuat Özcan (2015), which includes 20 items and three sub-dimensions, along with a personal information form. The data were analyzed using the SPSS software package; descriptive statistics were calculated for each sub-dimension, and appropriate parametric and non-parametric tests were conducted to identify significant differences among variables.

The findings indicate that preservice teachers have high levels of self-efficacy in location interpretation and location determination skills, whereas their self-efficacy related to map processing skills is relatively lower. In the location interpretation dimension, most participants perceived themselves as competent, which resulted in a partial deviation from normal distribution. Overall, significant differences were found among the variables examined in the study. In particular, the use of maps while studying and participation in elective courses were found to have a positive effect on map literacy self-efficacy. These results suggest that preservice teachers who interact more frequently with maps or take map-related courses tend to develop higher levels of self-efficacy. The findings emphasize that map literacy is a fundamental competence in social studies education and highlight the need to strengthen instructional programs through practical activities, digital mapping tools, and assessment-based approaches to support the development of these skills.

Keywords: Social studies, Map literacy, Self-efficacy, Teacher candidates

ÖN SÖZ

Bu çalışma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma süreci boyunca bilimsel titizlik ve sorumluluk duygusuyla yürütülen her aşama, farklı kişilerin desteği ve katkılarıyla anlam kazanmıştır.

Öncelikle, tezimin planlanması, yürütülmesi ve sonuçlandırılması sürecinde beni yönlendiren, bilimsel yaklaşımı ve yapıcı geri bildirimleriyle çalışmama önemli katkılar sağlayan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ABANOZ'a teşekkür ederim. Araştırmanın sağlıklı bir biçimde tamamlanmasında gösterdiği rehberlik ve destek benim için çok değerlidir.

Sürece başlamamda ve ilerletmemde önemli katkılarıyla yanımda olan değerli arkadaşım Cansel ÖKSÜZ'e teşekkür ederim; onun desteği ve yönlendirmeleri bu çalışmayı sürdürme konusunda benim için önemli olmuştur. Bu süreçte her zaman yanımda olan, sabırları, anlayışları ve manevi destekleriyle beni güçlendiren aileme de şükran borçluyum. Yoğun çalışma dönemlerinde koşulsuz desteğini hissettiren ve motivasyonumu her zaman canlı tutan sevgili eşim Enes VURGUN'a da ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmanın yürütülmesine katkıda bulunan ve ölçeği gönüllü olarak dolduran tüm katılımcılara da teşekkür ederim. Onların katkısı olmadan bu çalışma tamamlanamazdı.

Bu tezin hazırlanma süreci, yalnızca akademik bir kazanım değil, aynı zamanda kişisel bir öğrenme yolculuğu olmuştur. Bu yolculukta yanımda olan herkese içtenlikle teşekkür ederim.

Beyza Nur VURGUN

12/01/2026

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN SAYFASI	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xiii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Araştırmanın Amacı	2
1.4. Araştırmanın Önemi.....	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Araştırmanın Varsayımları	4

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	5
2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi.....	5
2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı ve Amacı.....	5
2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Kapsamı ve Önemi	6
2.1.3. Sosyal Bilgilerde Beceri Temelli Öğrenme Yaklaşımı.....	6
2.2. Eğitimde Özyeterlilik Kavramı.....	7
2.2.1. Özyeterlilik Kavramının Tanımı ve Kuramsal Temelleri.....	7
2.2.2. Eğitimde Özyeterlilik Kavramı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki	9
2.2.3. Öğretmen Adaylarında Özyeterlilik Algısı.....	10
2.3. Sosyal Bilgilerde Coğrafya Öğretimi.....	12
2.3.1. Coğrafya Öğretiminin Tanımı	12
2.3.2. Coğrafya Öğretiminin Sosyal Bilgiler Dersinde Yeri	13
2.3.3. Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Araç ve Materyaller	13
2.4. Haritalar	14
2.4.1. Haritanın Tanımı	14
2.4.2. Bazı Harita Elemanları	16
2.4.3. Harita Çeşitleri	17
2.5. Harita Okuryazarlığı.....	22
2.5.1. Harita Okuryazarlığının Tanımı ve Önemi.....	22
2.5.2. Harita Okuryazarlığı Becerileri.....	23
2.5.3. Harita Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler İlişkisi.....	24
2.5.4. Harita Okuryazarlığı Becerisinin Öğretim Programları Açısından Değerlendirilmesi.....	25

2.5.5. Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesinde Kullanılan Materyal ve Yöntemler31

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM	42
3.1. Araştırma Modeli.....	42
3.2. Çalışma Grubu	43
3.3. Veri Toplama Aracı.....	45
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	45
3.3.2. Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği.....	46
3.4. Verilerin Toplanması	47
3.5. Verilerin Analizi	47

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR	51
4.1. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisi Ne Düzeydedir?.....	53
4.2. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisini Etkileyen Değişkenler Nelerdir?.....	53
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	53
4.2.2. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu	54
4.2.3. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisini Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu	54
4.2.4. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin ‘Harita Bilgisi ve Uygulamaları’ Dersini Almasına Göre Farklılaşma Durumu	55
4.2.5. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanmasına Göre Farklılaşma Durumu	55
4.2.6. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	56
4.2.7. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumu.....	56
4.3. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisi Ne Düzeydedir?	57
4.4. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisini Etkileyen Değişkenler Nelerdir?.....	57
4.4.1. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	57
4.4.2. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu	58
4.4.3. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu	58
4.4.4. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin ‘Harita Bilgisi ve Uygulamaları’ Dersini Almasına Göre Farklılaşma Durumu	60
4.4.5. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanmasına Göre Farklılaşma Durumu	60
4.4.6. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	61
4.4.7. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisi Harita Uygulamaları Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumu.....	62
4.5. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisi Ne Düzeydedir?	62

4.6. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisini Etkileyen Değişkenler Nelerdir?	63
4.6.1. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	63
4.6.2. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu.....	63
4.6.3. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu.....	64
4.6.4. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin ‘Harita Bilgisi ve Uygulamaları’ Dersini Almasına Göre Farklılaşma Durumu.....	64
4.6.5. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanmasına Göre Farklılaşma Durumu.....	65
4.6.6. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	65
4.6.7. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumu.....	66
4.7. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilikleri Ne Düzeydedir?	66
4.8. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerini Etkileyen Değişkenler Nelerdir?	67
4.8.1. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu.....	67
4.8.2. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu	68
4.8.3. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu	68
4.8.4. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin ‘Harita Bilgisi ve Uygulamaları’ Dersini Almasına Göre Farklılaşma Durumu	69
4.8.5. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerini Ders Çalışırken Harita Kullanmasına Göre Farklılaşma Durumu	69
4.8.6. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu.....	70
4.8.7. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumu.....	71
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA.....	72
5.1. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin ve Bu Beceriye Etkileyen Değişkenlerin Tartışılması	72
5.2. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin ve Bu Beceriye Etkileyen Değişkenlerin Tartışılması	75
5.3. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin ve Bu Beceriye Etkileyen Değişkenlerin Tartışılması.....	76
5.4. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeyleri ve Bu Düzeyi Etkileyen Değişkenlerin Tartışılması.....	77
VI. BÖLÜM	
6. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	82
KAYNAKÇA.....	85
EKLER	92

ÖZ GEÇMİŞ	100
-----------------	-----



ŞEKİLLER DİZİNİ

- Şekil 1. Görsel 2024 yılında Prof. Dr. Serhat Zaman editörlüğünde hazırlanan ortaöğretim 9. Sınıf ders kitabından alınmıştır (s.36). 17
- Şekil 2. Görsel 2024 yılında Prof. Dr. Serhat Zaman editörlüğünde hazırlanan ortaöğretim 9. sınıf ders kitabından alınmıştır (s.43). 20
- Şekil 3. Görsel 2024 yılında Prof. Dr. Serhat Zaman editörlüğünde hazırlanan ortaöğretim 9. sınıf ders kitabından alınmıştır (s.43). 21



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1. Kartal (2021) Tarafından Yapılan Harita Sınıflandırması Tablosu.....	18
Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları, Öğrenme Çıktısı ve Süre Tablosu	26
Tablo 3. “Evimiz Dünya” Öğrenme Alanına Ayrılan Öğrenme Çıktısı Sayısı, Ders Saati ve Ders İçindeki Yüzde Oranları Tablosu	27
Tablo 4. 2018 Programı ile 2024 Programında Harita Okuryazarlığı Becerisinin Öğrenme Alanlarına ve Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırmalı Tablosu	28
Tablo 5. 2018 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Harita Okuryazarlığı Becerisinin İncelendiği Öğrenme Alanı, Beceri ve Kazanım Tablosu	29
Tablo 6. 2024 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Harita Okuryazarlığı Becerisinin İncelendiği Öğrenme Alanı, Kavramsal Beceri ve Öğrenme Çıktısı Tablosu.....	30
Tablo 7. Katılımcılara İlişkin Demografik Özellikler Tablosu.....	44
Tablo 8. Ölçeğin Alt Boyutlarının ve Ölçek Tamamının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu.....	48
Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistik Tablosu	51
Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri	53
Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Cinsiyet Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları	53
Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları	54
Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	54
Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Seçmeli Ders Alma Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları	55
Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları	55
Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları	56
Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları	56
Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri	57
Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Cinsiyet Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği T-Testi Sonuçları	57
Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği T-Testi Sonuçları	58

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği T-Testi Sonuçları	58
Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılaştığını İfade Eden Tukey Testi Sonuçları	59
Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Seçmeli Ders Alma Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği T-Testi Sonuçları	60
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği T-Testi Sonuçları.....	60
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği T-Testi Sonuçları	61
Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları	62
Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri	62
Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Cinsiyet Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları	63
Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları	63
Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları	64
Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Seçmeli Ders Alma Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları	64
Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları.....	65
Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları	65
Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları	66
Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikleri	66
Tablo 36. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği T-Testi Sonuçları	67
Tablo 37. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları	68
Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları	68
Tablo 39. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Seçmeli Ders Alma Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları	69
Tablo 40. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları	69
Tablo 41. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları	70

Tablo 42. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Anova Testi Sonuçları	71
Tablo 43. Abbak(2021) Tarafından Yapılan Çalışma ile Bu Çalışmanın Benzerlik Gösteren Maddelerinin Karşılaştırılması.....	73



KISALTMALAR DİZİNİ

Kısaltmalar	Açıklama
NCSS	Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyi (National Council For The Social Studies)
MÖ	Milattan Önce
CBS	Coğrafi Bilgi Sistemleri
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
TYMM	Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli
N	Kuzey (North)
S	Güney (South)
GPS	Küresel Konumlama Sistemi (Global Positioning System)

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, araştırmanın amacı, önemi ve varsayımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bilgi çağında coğrafi okuryazarlık, bireylerin çevrelerini algılama, konum ilişkilerini çözümüleme ve mekânsal sorunlara çözüm üretme becerilerini destekleyen temel bir yeterlilik alanı haline gelmiştir. Bu çerçevede harita okuryazarlığı, mekânsal düşünme sürecinin merkezinde yer almakta ve bireylerin hem günlük yaşamda hem de akademik bağlamda çevreyle kurdukları ilişkiyi doğrudan şekillendirmektedir (Bednarz & Kemp, 2011, s.18; Kerski, 2015, s. 15). Sosyal bilgiler eğitiminin temel amaçlarından biri de öğrencilerin coğrafi farkındalık geliştirmesi, mekânı doğru yorumlaması ve haritaları etkili biçimde kullanabilmesidir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı düzeyi, dersin niteliğini ve öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin gelişimini etkileyen kritik bir değişken konumundadır. Ancak mevcut araştırmalar, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin becerilerinin çoğu zaman istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Aynı araştırmalarda öğretmen adaylarının özellikle konum belirleme, harita yorumlama ve harita üzerinde işlem yapma gibi alt becerilerde güçlük yaşadıkları; harita kullanım sıklığı, öğrenim süreci ve kişisel özellikler gibi değişkenlerin bu beceriler üzerinde etkili olabileceği öne sürülmektedir (Demirci, 2018; Aladağ & Yılmaz, 2021, s. 25). Bu durum yalnızca bireysel yeterlilik eksikliğine değil; aynı zamanda sınıf içi uygulamaların niteliğine ve öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerinin gelişimine yönelik ciddi bir risk alanına işaret etmektedir.

Öte yandan literatürdeki çalışmaların önemli bir bölümü, harita okuryazarlığını tek bir alt boyut üzerinden ele almakta ya da yalnızca sınırlı sayıda demografik değişkenle ilişkilendirmektedir. Harita okuryazarlığının çok boyutlu yapısı göz önünde bulundurulduğunda, alt boyutların farklı değişkenlerle eşzamanlı olarak ele alınması hem daha kapsamlı bir analiz hem de öğretmen yetiştirme sürecine yönelik daha işlevsel bir yol haritası sunmaktadır. Bununla birlikte, mevcut araştırmalar öğretmen adaylarının öz yeterlilik algılarının; sınıf düzeyi, cinsiyet, mezun olunan lise türü, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumu, ders çalışırken harita kullanma durumu, harita kullanım

sıklığı ve amacı gibi pedagojik ve bireysel değişkenlere göre nasıl farklılaştığını bütüncül biçimde ortaya koymamaktadır. Dolayısıyla Türkiye’de sosyal bilgiler öğretmen adayları üzerinde bu değişkenleri bir arada inceleyen kapsamlı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu eksiklik, öğretmen yetiştirme programlarında harita okuryazarlığına yönelik eğitsel düzenlemelerin hangi öğrenci grupları için daha gerekli olduğunu belirlemeyi zorlaştırmaktadır. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı öz yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi hem mevcut durumu betimlemek hem de öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine yönelik somut öneriler sunma açısından önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu araştırma, söz konusu literatür boşluğunu gidermeyi ve öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı öz yeterlilik düzeylerinin alt boyut-temelli yapısını farklı değişkenler açısından ortaya koyarak alana bütüncül bir katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi, ‘Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin öz yeterlilik düzeyleri ve bu düzeylerin alt boyutları, sınıf düzeyi ve bireysel özellikleri yansıtan çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?’ şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin öz yeterlilik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli bireysel ve öğrenim sürecine ilişkin değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Harita okuryazarlığı, sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması beklenen temel beceriler arasında yer aldığından, öğretmen adaylarının bu becerinin gerektirdiği bilgi ve yeterliklere üniversite öğrenimleri sürecinde ne ölçüde sahip olduklarının belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, öğretmen adaylarının konum belirleme, konum yorumlama ve harita üzerinde işlem yapma gibi alt becerilere ilişkin öz yeterlilik düzeyleri ölçek alt boyutları temelinde incelenmiş; ardından ölçeğin geneli değerlendirilerek harita okuryazarlığına ilişkin genel öz yeterlilik düzeyinin hangi değişkenler doğrultusunda değişiklik gösterdiği analiz edilmiştir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Harita okuryazarlığı, ilkokuldan ortaöğretime uzanan sosyal bilgiler ve coğrafya öğretim programlarında öğrencilerin mekânsal düşünme, konum ilişkilerini çözümleme ve çevresel verileri yorumlama becerilerinin temel yapı taşlarından biridir (MEB, 2018, s.13). Bu becerinin öğrencilere etkili biçimde kazandırılabilmesi, öğretmenlerin konuyla ilgili bilgi, beceri ve pedagojik donanımlarına doğrudan bağlıdır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının üniversite öğrenimleri boyunca harita okuryazarlığına ilişkin yeterli düzeylerinin belirlenmesi, ileride sınıf içinde sürdürecekleri öğretim uygulamalarının niteliğini öngörmek açısından kritik önem taşımaktadır.

Literatürde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita temelli teknolojiler ve uygulamalar konusunda desteklenmesi gerektiğini vurgulayan araştırmalar yer almakta; lisans programlarında bu alana yönelik derslerin öğretmen yeterliklerine katkı sağlayabileceği ifade edilmektedir (Abbak, 2016, s.9-10). Ancak mevcut programda yer alan “Harita Bilgisi ve Uygulamaları” dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerine etkisinin ampirik olarak ortaya konulmasına yönelik çalışmalar sınırlıdır. Bunun yanında, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin, cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, harita uygulamaları kullanım sıklığı ve harita kullanım eğilimleri gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığını bütüncül biçimde ele alan araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu araştırmanın önemi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı öz yeterlilik düzeylerini alt boyutlarıyla birlikte sistematik biçimde incelemesi ve bu düzeylerin çeşitli bireysel, eğitimsel ve teknolojik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymasıdır. Elde edilecek bulguların, öğretmen yetiştirme programlarında harita okuryazarlığına yönelik içerik ve uygulamaların geliştirilmesine, ilgili seçmeli derslerin işlevselliğinin değerlendirilmesine ve sınıf içi öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

•Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerinin incelendiği bu araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılında Amasya Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi’nde eğitim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencileriyle,

- Cinsiyet, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumu, ders çalışırken harita kullanma durumu, harita uygulamaları kullanım sıklığı ve harita uygulamaları kullanım amacı değişkenleriyle,

- Harita okuryazarlığı becerilerinden konum yorumlama, konum belirleme ve haritada işlem becerileriyle,

- Öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Varsayımları

Amasya Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi'nde eğitim görmekte olan 1. ve 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırmanın verileri toplanırken öğrencilerin veri toplama araçlarına samimi ve doğru bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Araştırmanın içeriği doğrultusunda öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerinde üniversite faktörünün etkili olmadığı varsayılarak sadece belirlenen değişkenler açısından oluşabilecek farklılıklar incelenmiştir.

II. BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Sosyal Bilgiler eğitimi, eğitimde özyeterlilik kavramı, Sosyal Bilgilerde Coğrafya öğretimi, haritalar, harita okuryazarlığı ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Sosyal Bilgiler Eğitimi

2.1.1. Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı ve Amacı

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal yaşamı anlama, çevresine uyum sağlama ve demokratik bir toplumun etkin bir üyesi olarak sorumluluklarını yerine getirme becerilerini kazandırmayı amaçlayan disiplinler arası bir öğretim alanı olarak kabul edilmektedir. National Council for the Social Studies (NCSS)'e (1992, s.9) göre Sosyal Bilgiler; “sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin koordineli bir biçimde öğretimi yoluyla demokratik toplumlarda vatandaşlık yeterliliğini geliştirmeyi amaçlayan bir alan” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım, dersin yalnızca bilgi aktarımını değil; bireyin toplumsal sorunlara eleştirel, katılımcı ve bilinçli bir bakış açısıyla yaklaşabilme yeterliliğini de geliştirmeyi hedeflediğini ortaya koymaktadır.

Uluslararası bağlamda Sosyal Bilgiler eğitimi, bireyleri aktif vatandaşlık, sosyal sorumluluk ve etik karar verme becerileriyle donatmaya odaklanırken; yerel bağlamda, Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretiminin amacı öğrencilerin sosyal olayları, kültürel değerleri ve mekânsal ilişkileri çok yönlü olarak kavramalarını sağlamaktır (Turan, 2014, s.7). Sosyal Bilgiler dersi, bireyin yaşadığı çevreyi anlamasına, tarihsel süreçleri yorumlayarak toplumsal kimlik geliştirmesine ve farklı kültürlerle karşı hoşgörülü bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olmaktadır (Kop & Tuncel, 2023, s.92).

Bu bağlamda dersin temel amacı; öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen kurum, değer ve ilkeleri anlamalarını sağlamak, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme ve harita okuryazarlığı gibi becerileri kazandırmak, aynı zamanda aktif vatandaşlık bilincini geliştirmektir. Sosyal Bilgiler dersi, bireyi yalnızca bilgiyle donatmayı değil, onu toplumsal sorunlara çözüm üretebilen, katılımcı ve sorumluluk sahibi bir birey hâline getirmeyi hedeflemektedir.

2.1.2. Sosyal Bilgiler Dersinin Kapsamı ve Önemi

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin toplumsal, kültürel, ekonomik, coğrafi ve tarihsel çevresini anlamasını sağlayan, sosyal bilimlerin farklı disiplinlerini bütünleştiren bir öğretim alanıdır. NCSS'e (2010) göre Sosyal Bilgiler, 'öğrencilerin vatandaşlık becerilerini, tarihsel düşünme alışkanlıklarını, kültürel farkındalıklarını ve coğrafi okuryazarlıklarını geliştirmek amacıyla sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin bütünleştirilmiş öğretim' şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yönüyle Sosyal Bilgiler; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, hukuk ve siyaset bilimi gibi alanların temel bilgi, beceri ve değerlerini bir araya getirmektedir (Doğanay, 2008, s.3).

Dersin kapsamı, yalnızca bilgi aktarımıyla sınırlı kalmamakta; öğrencilerin yaşadıkları toplumu anlamalarına, sosyal olayları yorumlamalarına ve problem çözme, karar verme, empati kurma gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Öztürk, 2012, s.4-6). Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin günlük yaşamla akademik bilgileri ilişkilendirmesine, sosyal çevreleriyle etkileşim kurarak deneyimsel öğrenme yaşantıları kazanmalarına ve demokratik yaşamın gerektirdiği sorumluluk bilincini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Turan, 2014, s.428-429).

Sosyal Bilgiler eğitiminin önemi, bireylerin yalnızca toplumsal olayları anlamalarıyla değil, aynı zamanda bu olaylara etkin biçimde katılmalarını sağlayan bir vatandaşlık bilinci kazandırmasında yatmaktadır. NCSS (2010)'de, Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı, "bilinçli, duyarlı ve katılımcı vatandaşlar yetiştirmek" olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, Sosyal Bilgiler öğretimi öğrencilerin demokratik değerlere bağlı, kültürel mirasını koruyan, farklılıklara saygı duyan ve sosyal sorunlara duyarlı bireyler olarak yetişmelerine imkan sağlamaktadır. Bu bağlamda dersin kapsamı, sadece akademik bilgi edinimi değil, bireyin toplumsal yaşamın aktif bir üyesi olmasını sağlayan tutum ve becerilerin kazandırılmasını da içermektedir.

2.1.3. Sosyal Bilgilerde Beceri Temelli Öğrenme Yaklaşımı

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin analiz, değerlendirme, yorumlama, iletişim kurma, araştırma yapma, karar verme, empati geliştirme gibi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini bütüncül biçimde geliştirmeyi amaçlanmaktadır (Öztürk, 2015, s.8-9). Öğrencilerin tarihsel olayları, coğrafi ilişkileri ve toplumsal süreçleri anlama süreçlerinde bu beceriler aktif rol oynamaktadır. Böylece ders, yaşamla iç içe, sorgulamaya dayalı ve katılımcı bir öğrenme alanına dönüşmektedir (Öztürk, 2012, s.7-9).

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında beceri temelli öğrenmeyi temel ilke olarak benimsenmiştir. Programda yer alan soru sorma, kanıt kullanma, harita okuryazarlığı, zaman ve kronolojiyi algılama, gözlem yapma, iletişim kurma, problem çözme gibi beceriler; öğrencilerin yalnızca bilgiye değil, bu bilgiyi etkin biçimde kullanma yetkinliğine sahip olmalarını hedeflemektedir. Bu yönüyle beceri temelli öğrenme, öğrenciyi aktif özne konumuna getirerek öğrenmenin merkezine yerleştirmektedir.

Uluslararası düzeyde de NCSS (2010) tarafından, Sosyal Bilgiler eğitiminde beceri temelli yaklaşımların, demokratik vatandaşlık eğitiminin sürdürülebilirliği açısından kritik öneme sahip olduğu vurgulanmıştır. NCSS'e göre Sosyal Bilgiler öğretimi, öğrencilerin bilgiye dayalı kararlar verebilmesini, toplumsal sorunlara çözüm üretebilmesini ve küresel ölçekte sorumluluk bilinciyle hareket edebilmesini sağlamalıdır.

Türkiye'de 2024 yılında uygulamaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, beceri temelli öğrenme yaklaşımını merkeze alan çağdaş bir eğitim paradigması sunmaktadır (MEB, 2024, s.4). Model, öğrencilerin sadece akademik bilgiyle değil, değer, beceri ve yetkinlik bütünlüğü içinde yetişmesini amaçlamaktadır. Bu bağlamda öğrenme süreçleri, öğrencinin aktif katılımını destekleyen, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, yaratıcılık, iş birliği ve dijital okuryazarlık gibi 21. yüzyıl becerileriyle ilişkilendirilmiştir.

Maarif Modelinde beceri temelli yaklaşım, özellikle sosyal ve duygusal öğrenme, kültürel farkındalık ve toplumsal sorumluluk alanlarında öğrencilerin çok yönlü gelişimini hedeflemektedir. Sosyal Bilgiler dersinde bu yaklaşım, bireylerin tarihsel bilinç, mekânsal düşünme, vatandaşlık bilinci ve etik karar verme gibi temel becerileri edinmelerini desteklemektedir. Böylece öğrenciler yalnızca bilgi tüketicisi değil, bilgiyi kullanan, üreten ve toplumsal yaşamda aktif rol üstlenen bireyler hâline gelmektedirler (MEB, 2024, s.1-3).

2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin vizyonu, Sosyal Bilgiler dersinin beceri temelli yapısıyla doğrudan örtüşmektedir. Her iki yaklaşım da öğrenciyi merkeze alan, öğrenmeyi yaşamla bütünleştiren ve demokratik değerlerle desteklenen bir eğitim anlayışını savunmaktadır.

2.2. Eğitimde Özyeterlilik Kavramı

2.2.1. Özyeterlilik Kavramının Tanımı ve Kuramsal Temelleri

Öz yeterlilik kavramı, bireylerin belirli bir görevi başarma konusundaki inançlarını ifade eden ve davranışları, motivasyonu ile öğrenme süreçlerini önemli ölçüde etkileyen

psikolojik bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997, s.2-3). Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramında merkezi bir yere sahip olan öz yeterlilik, bireyin yalnızca bilgi ve becerilere sahip olmasıyla sınırlı değildir; aynı zamanda o bilgi ve becerileri kullanma kapasitesine yönelik algısına da işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin “yapabilirim” inancı, davranışlarının yönünü ve kararlılığını belirlemektedir.

Pajares'e (2002) göre öz yeterlilik, bireyin yalnızca bilgi sahibi olmasından daha fazlasını içermekte; bireyin sahip olduğu bilginin hangi düzeyde kullanılabileceğine dair inancını da kapsamaktadır. Yüksek öz yeterliliğe sahip bireyler zorluklar karşısında daha dirençli davranır, karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme konusunda daha kararlı olur ve öğrenme sürecinde daha fazla çaba göstermektedirler. Buna karşılık, düşük öz yeterliliğe sahip bireyler benzer durumlarda başarısızlık beklentisine girebilir ve görevden kaçınma eğilimi gösterebilirler. Bu yönüyle öz yeterlilik, bireylerin öğrenme süreçlerinde motivasyon, strateji kullanımı ve akademik başarı gibi birçok değişken üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır.

Schunk ve Pajares (2002, s.16-18), akademik öz yeterliliği bireyin öğrenme görevlerini başarıyla yerine getirme kapasitesine dair yargısı olarak tanımlamaktadır. Onlara göre akademik öz yeterlilik, bireyin hedef belirleme, çaba düzeyini ayarlama ve öğrenme sürecinde karşılaşılan engeller karşısında sebat etme davranışlarını yönlendirmektedir. Bu durum, özellikle öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerinde önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü öğretmen adayının kendi yeterliliğine olan inancı, öğretim sürecine yaklaşımını, öğrencilere karşı tutumunu ve öğretim uygulamalarındaki etkililiğini doğrudan etkilemektedir (Bandura, 1997, s.2-3; Schunk & Pajares, 2002, s.16-18).

Öz-yeterlilik inançları eğitim bağlamında yalnızca bireyin bilgi düzeyini değil, öğrenme stratejilerini, çaba düzeyini ve akademik sürece katılımını da etkileyen önemli bir motivasyon kaynağı olarak değerlendirilmektedir (Zimmerman, 2000, s. 83–85). Schunk (1991) ise öz-yeterliliği yüksek olan öğrencilerin akademik görevlerde daha yüksek hedefler belirlediklerini ve öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler karşısında daha dirençli bir tutum sergilediklerini belirtmektedir (s. 209–211).

Sonuç olarak öz yeterlilik, bireyin bilgi ve becerilerini etkili biçimde kullanabilmesi, öğrenme sürecinde karşılaştığı zorlukları aşabilmesi ve hedeflerine ulaşma konusunda sürdürülebilir bir motivasyon geliştirebilmesi açısından temel bir değişken olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi hem bireysel hem de mesleki gelişim açısından kritik bir öneme sahip olmaktadır.

Bandura (1986, s.399-401), öz yeterliliğin dört temel kaynaktan beslendiğini belirtmiştir:

-Doğrudan yaşantılar (başarı deneyimleri): Bireyin geçmişteki başarı deneyimleri, öz yeterliliğin en güçlü kaynağını oluşturmaktadır. Kişi, bir görevi başarıyla tamamladığında benzer görevlerde de başarılı olabileceğine dair inancını güçlendirmektedir. Tersine, sürekli başarısızlıklar öz yeterlilik algısını zayıflatabilmektedir.

-Dolaylı yaşantılar (başkalarının deneyimlerini gözlemleme): Birey, kendisine benzer kişilerin bir görevi başarıyla yerine getirdiğini gözlemlediğinde, “ben de yapabilirim” inancını geliştirmektedir. Bu tür gözlemler, özellikle doğrudan deneyimin az olduğu durumlarda öz yeterliliği destekleyici bir işlev görmektedir.

-Sözel telkinler (teşvik edici geri bildirimler): Özellikle öğretmenler, aile üyeleri veya rehberler gibi otorite figürlerinden gelen olumlu geribildirimler bireyin kendi kapasitesine yönelik inancını güçlendirmekte; gerçekçi ve destekleyici sözel telkinler ise bireyin zorluklar karşısında çaba göstermesini teşvik etmektedir.

-Fizyolojik ve duygusal durumlar: Bireyin bir görev sırasında yaşadığı fizyolojik uyarılma düzeyi (örneğin stres, kaygı ya da heyecan) öz yeterlilik algısını etkilemektedir. Olumlu duygusal durumlar bireyin kendine güvenini artırırken, yüksek düzeyde kaygı ve stres öz yeterlilik algısını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

2.2.2. Eğitimde Özyeterlilik Kavramı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Eğitimde öz-yeterlilik kavramı, bireyin sahip olduğu bilginin niceliğinden çok, bu bilginin bilişsel olarak nasıl değerlendirildiği ve hangi bağlamsal koşullarda kullanılabileceğine ilişkin inançlarıyla ilişkilidir. Öğrencilerin başarı deneyimleri, toplumsal, durumsal ve zamansal faktörlerin etkisiyle farklı biçimlerde yorumlanabilmekte; bu durum, benzer başarı yaşantılarının her bireyde aynı düzeyde öz-yeterlilik algısı oluşturmamasına yol açabilmektedir. Bu çerçevede öz-yeterlilik inançları, akademik performansı doğrudan belirleyen bir unsur olmaktan ziyade, bireyin öğrenme sürecindeki çabasını, ısrarını ve baş etme davranışlarını şekillendiren temel bir psikolojik yapı olarak ortaya çıkmaktadır. Yeterlilik beklentilerinin zaman içinde bireyin çabalarının birikimli etkisiyle gelişmesi, öz-yeterliliğin akademik başarıyı dolaylı ancak güçlü bir biçimde etkilediğini göstermektedir (Aypay, 2010, s.118).

Öz-yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, görev ve sorumluluklar karşısında daha planlı ve kararlı bir tutum sergilemektedirler. Bu bireyler, karşılaştıkları güçlükleri aşılabılır

olarak değerlendirerek problem çözme ve zaman yönetimi becerilerini daha etkili kullanabilmektedirler. Sahip oldukları bu inanç, sürecin daha verimli ilerlemesine katkı sağlamakta ve hedeflenen sonuca daha kısa sürede ulaşılmasını mümkün kılmaktadır (Aylar ve Aksin, 2011, s.300).

Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğrenciler, öğrenme sürecine daha istekli katılmakta, zor görevlerden kaçınmak yerine onlarla başa çıkmaya çalışmakta ve başarıya ulaşmada daha kararlı davranışlar sergilemektedir (Zimmerman, 2000, s.84-86). Bunun aksine, düşük öz yeterliliğe sahip öğrenciler, sıkça başarısızlık beklentisi geliştirmekte, kolayca vazgeçmekte ve öğrenme süreçlerinde pasif kalabilmektedir (Özdemir, 2008, s.278-279).

Türkçe literatüründe yapılan çok sayıda çalışma, öz yeterlilik ile akademik başarı arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin; Saracaloğlu vd. (2009) tarafından öğretmen adayları üzerinde yürütülen bir araştırmada, genel akademik başarı puanları ile öz yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Benzer şekilde, Aslan ve Sağır (2009), fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançlarının, akademik başarı düzeylerini yordayıcı bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Öz yeterlilik, sadece bireysel başarıyı değil, aynı zamanda öğrenmeye yönelik motivasyonel stratejileri de desteklemektedir. Öz yeterliliği yüksek bireyler daha etkili zaman yönetimi yapmakta, öğrenme stratejilerini daha bilinçli kullanmakta ve içsel motivasyona dayalı olarak başarıya ulaşmayı hedeflemektedirler (Erden & Akman, 2015, s. 190-205).

Bu bağlamda, öz yeterlilik yalnızca bilişsel değil; aynı zamanda duyuşsal bir değişken olarak da akademik performansın güçlü bir belirleyicisi konumundadır. Öz yeterlilik inancı, öğrencinin öğrenme sürecini yönlendirmesinde, ders dışı çalışmalara katılımında ve sınav performansında da belirleyici bir faktör olarak kabul edilmektedir.

2.2.3. Öğretmen Adaylarında Özyeterlilik Algısı

Eğitim bağlamında öz yeterlilik, öğretmenlerin mesleki görevlerini ne derece etkili biçimde yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarını kapsayan önemli bir kavramdır. Bandura'ya (1997) göre öz yeterlilik inançları, bireylerin karşılaştıkları güçlüklerle baş etme düzeylerini, performanslarını artırmaya yönelik çabalarını ve içinde bulundukları çevreyi düzenleme davranışlarını belirleyici biçimde etkilemektedir (s. 142-145). Pajares'e (2002) göre de öz yeterlilik algısı güçlü olan öğretmenler, zorluklar karşısında daha kararlı davranmakta, öğrencilerinin öğrenme sürecine aktif olarak rehberlik etmekte ve öğretimsel yenilikleri uygulamaya daha istekli olmaktadır (s. 545-547).

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001, s.783) öğretmen öz yeterliliğini, öğretmenlerin belirli öğretim görevlerini başarılı biçimde yerine getirme kapasitelerine olan inançları olarak tanımlamıştır. Araştırmalar, öğretmen öz yeterliliğinin yalnızca öğretmenin kişisel mesleki doyumunu değil, aynı zamanda öğrencilerin motivasyonunu, katılım düzeyini ve akademik başarısını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Yüksek öz yeterliliğe sahip öğretmenler, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere daha etkili öğretim stratejileri sunabilmekte ve sınıf içi yönetim süreçlerinde daha esnek, yapıcı tutumlar sergileyebilmektedir (Klassen & Chiu, 2010, s.743-745).

Öğretmen adayları açısından değerlendirildiğinde, öz yeterlilik düzeyleri yalnızca akademik başarılarını değil, aynı zamanda ileride öğrencilerine aktaracakları öğrenme yöntemlerini de doğrudan etkilemektedir. Schunk ve Pajares'e (2002) göre öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları, mesleki kimliklerinin oluşum sürecinde temel bir bileşen olarak görülmüştür. Yüksek öz yeterlilik düzeyine sahip öğretmen adayları, öğrenme ve öğretme süreçlerinde yenilikçi yöntemleri denemeye daha açıktır, öğretimsel zorluklar karşısında daha dirençli davranırlar ve sürekli mesleki gelişim için daha yüksek bir motivasyona sahiptirler (s.16-26). Buna karşılık, düşük öz yeterliliğe sahip öğretmen adayları görevlerini yerine getirirken daha fazla kaygı yaşayabilir, öğretimsel yeniliklerden kaçınabilir ve sınıf içi uygulamalarda daha edilgen bir tutum sergileyebilirler (Tschannen-Moran & Hoy, 2007, s.946-948).

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının, mesleğe hazırlık sürecinde belirleyici bir role sahip olduğu; öz-yeterlilik düzeyi yüksek olan adayların öğretme sürecine daha olumlu yaklaştıkları, öğrenci başarısını artırmaya yönelik daha fazla çaba gösterdikleri ve mesleki gelişime daha istekli oldukları ifade edilmektedir. (Şahin & Atay, 2010, s.1088).

Türkçe eğitim literatüründe öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Çapri ve Çelikkaleli (2008) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının genel olarak yüksek düzeyde öz-yeterlilik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Aynı çalışmada, kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının erkek adaylara göre daha yüksek olduğu da rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Kavrayıcı ve Bayrak (2016) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımı alt boyutlarında kendilerini yeterli gördüklerini belirtmiştir.

Güngör ve Gül (2021) ise öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının, mesleki kaygı düzeyleriyle ters orantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal yönlerinin de önemli

olduğunu göstermektedir. Öz-yeterlilik algısı yüksek olan adayların mesleki kaygı düzeyleri düşük olmakta, bu da mesleğe yönelik daha olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının öz yeterlilik inançları, eğitim sürecinin niteliğini belirleyen temel psikolojik unsurlardan biridir. Bu inançlar, öğretmenin öğrencilerine yaklaşım biçimini, sınıf yönetimi stratejilerini, öğretimsel kararlarını ve öğrenme ortamının genel iklimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerinin geliştirilmesi, etkili öğretim uygulamaları ve nitelikli eğitim çıktıları açısından büyük önem taşımaktadır.

2.3. Sosyal Bilgilerde Coğrafya Öğretimi

2.3.1. Coğrafya Öğretiminin Tanımı

Coğrafya terimi, köken itibarıyla Eski Yunancaya dayanmaktadır. ‘Yer’ anlamına gelen ‘ge’ ve ‘tasvir etmek, yazmak-çizmek’ anlamına gelen ‘graphein’ sözcüklerinin birleşiminden türetilmiştir. Bu iki kavramın birleşmesiyle ortaya çıkan ‘Geographica’ ifadesi zamanla ‘coğrafya’ terimi olarak bilim dünyasına kazandırılmıştır. Coğrafya kavramını ilk defa bilimsel bir disiplin olarak kullanan kişi, M.Ö. 276–195 yılları arasında İskenderiye’de yaşayan İlk Çağ’ın ünlü coğrafyacı Eratosthenes olmuştur (Yılmaz & Özcan, 2017, s.16).

Coğrafya, insan ve çevre arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkiden doğan karşılıklı etkileşimi inceleyen bir bilimdir. Yeryüzünde gerçekleşen olayların sebep ve sonuçlarını incelerken aynı zamanda bu sonuçların dağılışını ve bağlantılarını insan merkezli incelemeyi amaç edinmiştir. Coğrafya biliminin temelinde insan ve mekan yer almaktadır. Dolayısıyla coğrafya, insanı ve mekanı temel alarak bu iki faktörün karşılıklı etkileşimini sebep ve sonuç ilişkisi açısından inceleyen bir bilimdir (Turan & Yıldırım, 2016).

Coğrafi bilgi, doğal ve beşeri olayların ve bu olaylar arasındaki sebep sonuç ilişkisinin ortaya çıkardığı bir düşünce ürünüdür (Turan & Yıldırım, 2016, s.129). Bu bilgi türü, olayların neden-sonuç ilişkisi içerisinde ele alınmasını ve çevresel süreçlerin insan yaşamına etkilerinin anlaşılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durumu bir örnek ile inceleyecek olursak deprem bölgesinde yaşayan insanların depremi engelleme gibi bir imkanında bahsedilemezken aynı şekilde volkanik faaliyetlerin aktif bir şekilde yaşandığı bölgelerde yaşayan insanlar da bu volkanik faaliyetin gerçekleşmesini engelleyemezler fakat bu coğrafi bilgiye sahip olan insanlar yaşanacak olan herhangi bir olumsuz durum için önlem alabilir ve yaşanacak olumsuzlukları en alt seviyeye indirebilirler. Nitekim iklim koşullarının tarımsal üretim üzerindeki belirleyici rolü ya da yerleşim alanlarının ulaşım imkânları doğrultusunda

şekillenmesi, coğrafi bilginin oluşumuna örnek teşkil etmektedir. Dolayısıyla coğrafi bilgi, bireylerin yalnızca çevreyi tanımalarına değil, aynı zamanda çevrede meydana gelen değişimleri analiz ederek çözüm üretme becerilerini geliştirmelerine de katkı sağlamaktadır.

2.3.2. Coğrafya Öğretiminin Sosyal Bilgiler Dersinde Yeri

Sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları doğrultusunda coğrafya öğretimi ile ilgili iki amaç yer almaktadır. Bunlardan birincisi, yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekan algılama becerilerini geliştirmeleri; ikinci olarak, doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmalarıdır. Özel amaçlar içerisinde ele alınan bu iki maddenin öğrencilere İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında kazandırılması hedeflenmiştir. Bu öğrenme alanında insan yaşamı için gerekli olan mekânsal bilgi, beceri ve değerler öğrencilere basitten karmaşığa, yakından uzağa ve bulunduğu yerden çevreye doğru açılan bir yelpaze yaklaşımıyla kazandırılması beklenmektedir (MEB, 2018, s.8).

2.3.3. Coğrafya Öğretiminde Kullanılan Araç ve Materyaller

Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya konularının öğretimi, öğrencilerin soyut kavramları somutlaştırarak anlamlandırmalarını gerektiren bir süreç olarak görülmektedir. Bu süreçte öğretim araç ve materyalleri, öğrenmeyi destekleyen en önemli unsurlardan biridir (Doğanay, 2002, s.28-32). Coğrafi içerikli konuların etkili biçimde öğretilmesi için haritalar, küreler, atlaslar, duvar panoları, fotoğraflar, dijital harita yazılımları, modeller ve coğrafi bilgi sistemleri (CBS) gibi materyaller öğrenme sürecinin merkezinde yer almaktadır (Alım, 2013, s.75). Bu araçlar, öğrencilerin mekânsal düşünme becerilerini geliştirmede ve harita okuryazarlığı kazanımlarını desteklemede önemli rol oynamaktadır. Haritalar, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim sürecinde çevresel olayları analiz etmelerini ve mekânsal ilişkileri kavramalarını destekleyen temel öğretim araçları olarak görülmektedir. Bu araçlar, öğrencilerin konum belirleme, yön tayini, ölçek kavrama ve yer şekillerini yorumlama gibi bilişsel süreçlerini güçlendirmede kritik rol oynamaktadır (İncekara & Kantürk, 2013, s. 245–248). Haritalar aracılığıyla öğrenciler, yalnızca bilgi edinmekle kalmaz; aynı zamanda bilgiyi analiz etme, karşılaştırma ve ilişkilendirme becerilerini de geliştirebilmektedir.

Günümüzde teknolojik gelişmelerle birlikte dijital materyallerin kullanımı coğrafya öğretiminde giderek artmaktadır. Etkileşimli haritalar ve dijital harita uygulamaları

öğrencilerin coğrafi olayları çok boyutlu olarak görselleştirmelerini ve mekânsal ilişkileri anlamalarını destekleyen önemli araçlardır; interaktif haritaların coğrafya eğitiminde akademik başarı ve öğrenme süreçleri üzerinde etkileri olduğu tespit edilmiştir (Çiğdem & Koç, 2023, s.90).

Sosyal Bilgiler öğretiminde araç ve materyal kullanımının en önemli yönlerinden biri, öğrencilerin öz yeterlilik duygusunu desteklemesidir. Bandura'nın (1986) öz yeterlilik kuramına göre birey, bir görevi başarıyla yerine getirebileceğine inandığında öğrenme motivasyonu artmaktadır. Dolayısıyla, öğrencilere harita ve diğer coğrafi materyalleri etkin biçimde kullanma fırsatları sunmak; onların harita okuryazarlığı öz yeterliliklerini güçlendirmede etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Demircioğlu, 2019, s.234-237). Bu durum, öğrencilerin coğrafi bilgileri uygulama ve yorumlama süreçlerinde daha bağımsız ve kendine güvenen bireyler olmalarını sağlamaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinde coğrafya öğretiminde araç ve materyal kullanımı, yalnızca öğretim sürecinin destekleyicisi değil; aynı zamanda öğrencinin aktif öğrenen konumuna geçmesini sağlayan pedagojik bir zorunluluktur. Bu araçlar aracılığıyla öğrenme, görsel, işitsel ve kinestetik kanallarla zenginleşmekte; öğrencilerin mekânsal düşünme ve harita okuryazarlığı becerileri üst düzeyde geliştirilmektedir.

2.4. Haritalar

2.4.1. Haritanın Tanımı

Yılmaz ve Özcan (2017, s.58) haritayı 'Yeryüzünün tamamının ya da bir bölümünün, kuşbakışı görünüşünün, belli bir ölçek dahilinde küçültülerek, bir düzlem üzerine aktarılmasıyla elde edilen çizim' şekliyle tanımlamıştır.

"Haritalar, bireylerin hayatında meydana gelen tüm gelişmelerin dünya üzerindeki yaşandığı mekân ile olan ilişkilerin ortaya konulmasında kullanılan en yaygın araçlardandır." (Sarıgül, 2021, s. 8).

Harita, yeryüzünün tamamını veya belirli bir bölümünü, belli bir ölçek dâhilinde ve belirli semboller kullanılarak düzlem üzerine aktarılmış temsili bir gösterimdir. Haritalar, yalnızca fiziksel mekânın görselleştirilmesiyle sınırlı kalmayıp; aynı zamanda coğrafi bilgi edinmenin, mekânsal ilişkileri anlamlandırmanın ve çevreyi analiz etmenin temel araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Haritacılık ise insanlık tarihinin çok eski dönemlerine, hatta yazının icadından öncesine dayanan bir uğraştır. Göçebe yaşam süren ilk toplumlar, bulundukları ve gitmeyi planladıkları yerleri tanımlama, yön bulma ve

hafızalarında tutma amacıyla çeşitli işaretler ve çizimler kullanma ihtiyacı duymuşlardır. Bu durum, haritacılığın insanın çevresini anlamlandırma sürecinde ne denli temel bir araç olduğunu ortaya koymaktadır (Avcı,2024, s.42-43).

Harita çizimi, mağara duvarlarına ve çeşitli aletler üzerine yapılan resimlerle başlamış, zamanla bilimsel ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak dijital bir boyut kazanmıştır. Tarih Öncesi ve İlk Çağlarda, gök cisimleri, Dünya'nın şekli, koordinat sistemi ve yeni yerlerin keşfi üzerine yapılan çalışmalar haritacılığın temellerini oluşturmuştur. Orta Çağ'da pusulanın icadı ve seyahatnameler haritacılığın gelişmesine katkı sağlamıştır. Yeni Çağ'da coğrafi keşiflerle birlikte denizciler tarafından Akdeniz ve Dünya'ya ait haritalar hazırlanmıştır. Yakın Çağ'da ise hava fotoğrafları ve uydu görüntülerine dayalı dijital haritalar ön plana çıkmıştır (Yıldırım, 2021). Bu süreçte Ukrayna'daki taş devri haritası, Türkiye'deki Çatalhöyük haritası ve Babillilere ait kil tablet üzerindeki Dünya haritası gibi örnekler; Anaximander, Strabon, İdrisi, Donnus Nicolaus Germanus ve Pîrî Reis gibi önemli isimlerin çalışmalarıyla birlikte haritacılığın gelişiminde önemli mihenk taşları olmuştur (Balcı & Yıldırım, 2023, s.147).

Klasik anlamda bilindiği gibi harita dendiğinde akla gelen haritalar genel olarak üç gruptur: yer şekilleri, sular ve denizleri niteleyen temel haritalar; yönetim, yollar, iklimler, bitki örtüsü gibi konuları içeren genel haritalar; konuya göre, çözümleme ve yorumlar yapılan, ekonomi, tarih, coğrafya ve nüfus haritalarından oluşan tematik haritalardır (Duman & Girgin, 2005, s.190).

Harita ve haritacılıkta ileri giden toplumlar coğrafyaya hâkim olma ve coğrafya hakkında derinlemesine bilgi sahibi olma açısından avantajlı olmuşlardır. Bu yönüyle harita bir nevi yol gösterici olmuş, denizlerde ve karada hâkimiyet sağlamada araç olarak kullanılmıştır (Avcı, 2024, s.43).

İnsanlık tarihi boyunca mekânsal bilgiyi anlama ve aktarma ihtiyacı, haritaların vazgeçilmez araçlar olarak gelişimini beraberinde getirmiştir. Haritalar, yalnızca fiziksel coğrafya unsurlarını göstermekle kalmayıp, aynı zamanda insanların çevrelerini algılama, organize etme ve bu bilgi doğrultusunda çeşitli kararlar alma süreçlerinde kritik bir rol oynamıştır. Evrendeki doğal ve beşerî unsurların şekiller, semboller ve ölçekler aracılığıyla düzenli bir yapıda sunulması, haritaları güçlü bir görsel iletişim aracı haline getirmiştir. Bu yönüyle haritalar, sadece bilgi aktaran araçlar değil, aynı zamanda bireylerin mekânsal düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bilişsel araçlar olarak da değerlendirilmektedir

2.4.2. Bazı Harita Elemanları

Haritalar amaçlarına göre farklılık gösterebilmektedir. Yer yüzünde bulunan her unsurun da haritalar üzerinde gösterilmesi mümkün değildir. Bundan dolayı haritalar hangi amaçla çiziliyor olursa olsun her haritada bulunması gereken bazı temel unsurlara sahip olmak zorundadır. Bunlardan bazıları, başlık, lejant, ölçek ve yön oku gibi unsurlardır (Yılmaz & Özcan, 2017, s.67-70).

2.4.2.1. Başlık (Haritanın Adı)

Haritaların, tıpkı diğer nesneler gibi, belirli bir ada sahip olması gerekmektedir. Bu ad haritanın ait olduğu bölgeyi ve ele aldığı konuyu yansıtmalıdır (Yılmaz & Özcan, 2017, s.67). Başlık, haritanın konusunu gösterdiği mekanı ifade eden temel unsurlardan biridir. Haritanın hazırlanış amacı doğrultusunda belirlenen başlık, aynı zamanda haritanın türüne ilişkin bilgi sunmaktadır. Bu kapsamda başlık, haritanın nüfus, jeoloji, toprak ulaşım gibi hangi tematik içeriğe sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Zaman, 2024, s.36)

2.4.2.2. Yön Oku

Kullanıcıların coğrafi yönlerini bulabilmeleri amacıyla harita üzerinde ok işareti yer almaktadır. Bu ok işaretinin ucu Kuzey N(North) veya Güney S(South) harfleriyle ifade edilmektedir (Ünlü vd., 2002, s.20).

2.4.2.3. Lejant

Harita üzerinde kullanılan sembol, renk ve işaretlerin temsil ettikleri anlamları açıklamak üzere düzenlenen tabloya lejant adı verilmektedir. Lejant, haritanın dili veya anahtarı olarak tanımlanmakta olup, haritanın okunabilirliğini ve anlaşılabilirliğini artıran temel unsurlardan biridir. Genellikle haritanın kenarında ya da alt kısmında yer almakla birlikte, bazı durumlarda harita çerçevesi içinde ayrı bir kutucuk olarak da gösterilebilir (Yılmaz & Özcan, 2017, s.70). Lejanta bakarak yükselti eğrileri arasındaki mesafeleri, haritanın hangi projeksiyon yöntemiyle oluşturulduğu ve harita üzerinde kullanılan nokta, çizgi ile alan sembollerinin neyi temsil ettiği anlaşılabilir (Doğanay, 2017, s.226).

2.4.2.4. Ölçek

Ölçek, harita üzerinde yer alan uzunluk ve alanların, gerçek karşılıklarını ifade eden küçültme oranıdır. Ölçek sayesinde harita üzerindeki mesafe ve alan ölçümleri kullanılarak, bu değerlerin yeryüzündeki gerçek uzunluk ve alan büyüklükleri hesaplanabilmektedir (Zaman, 2024, s.36). Haritaların ölçeksiz bir biçimde hazırlanması mümkün olmadığından, ölçek hem doğruluk hem de ayrıntı düzeyi açısından belirleyici bir unsurdur. Ölçeğin büyüklüğü, haritanın detay gösterme gücünü ve kullanım amacını doğrudan etkilemektedir (Yılmaz & Özcan, 2017, s.68).

Şekil 1. Görsel 2024 yılında Prof. Dr. Serhat Zaman editörlüğünde hazırlanan ortaöğretim 9. Sınıf ders kitabından alınmıştır (s.36).



2.4.3. Harita Çeşitleri

Haritalar, yeryüzünün üç boyutlu yapısının iki boyutlu bir düzlem üzerinde ölçeklendirilerek ve sadeleştirilerek sunulan temsilleridir. Bu bağlamda harita, belirli bir

alanla ilgili coğrafi unsurların ve bilgilerin belirlenmiş standartlar doğrultusunda düzlem üzerinde gösterilmesini sağlayan bir araçtır (Akgiş İlhan, 2022, s.169).

Harita, yeryüzünün ya da belirli bir bölümünün kuşbakışı görünümünün, belirli bir ölçek dâhilinde düzlem üzerine aktarılmasıyla oluşturulan temsildir. Başka bir ifadeyle, doğal (dağ, akarsu, göl vb.) ve beşerî (yol, bina, baraj gibi) unsurların özel işaret, renk ve sembollerle gösterilmesiyle hazırlanmaktadır. Haritalar, gerçek alanın tüm ayrıntılarını değil, amaca uygun olarak seçilmiş önemli unsurları içermektedir. Bu unsurların gerçeğe uygun oran ve biçimde gösterilmesi, haritanın doğruluk ve geçerlilik düzeyini belirlemektedir (Ünlü vd., 2002, s.12).

Tablo 1. Kullanım Amaçlarına ve Ölçeklerine Göre Haritalar

Kullanım Amaçlarına Göre Haritalar	Genel Haritalar	Topografik haritalar
		Fiziki haritalar
		İdari ve siyasi haritalar
		Atlas haritaları
		Kadastro haritalar
	Özel Haritalar	Kent haritaları
		Yol haritaları
		Toprak haritaları
		Turistik haritalar
		Meteoroloji haritaları
Ölçeklerine Göre Haritalar	Küçük Ölçekli Haritalar	Hidrografik haritalar
		Ortofoto haritalar
	Orta Ölçekli Haritalar	1/500 000 ve daha küçük ölçekli haritalar
		1/200 000 ile 1/500 000 arasında ölçeği olan haritalar
	Büyük Ölçekli Haritalar	1/1 000 ile 1/100 000 arasında ölçeği olan haritalar

Kaynak. Kartal, 2021 96-107 sayfalarda yer alan bilgilere göre düzenlenmiştir (akt.; Gürler, 2022).

2.4.3.1. Kullanım Amaçlarına Göre Haritalar

2.4.3.1.1. Genel Haritalar

Genel haritalar, toplumun geniş kesimleri tarafından kolaylıkla kullanılabilen harita türleridir. Bu haritalar, yeryüzünün büyük bölümlerini kapsayan küçük ölçekli gösterimlere sahiptir ve üzerinde yer alan bilgiler, ilgili alanın temel ve genel özelliklerini yansıtacak şekilde düzenlenmiştir. Belirli bir uzmanlık ya da özel amaç gerektirmemesi nedeniyle, bu haritalardan yararlanmak için özel bir teknik bilgiye ihtiyaç duyulmamaktadır (Güneş, 2016, s.28).

Bu haritalar arasında fiziki haritalar ve siyasi haritalar başta gelmektedir. Fiziki haritalar, yeryüzü şekillerini, dağ, ova, plato, deniz ve akarsu gibi unsurları renk ve sembollerle gösterirken; siyasi haritalar, ülkelerin sınırlarını, şehirleri, idari merkezleri ve ulaşım ağlarını göstermektedir (Özçağlar, 2019). Bu haritalar, öğrencilere coğrafi konum, yön bulma ve mekânsal ilişki kurma becerilerini kazandırmada temel araçlardır.

Genel haritalar kapsamına; atlaslar ile fiziki, beşerî, ekonomik, siyasî ve jeolojik haritalar dâhil edilebilir. Ayrıca denizcilik ve havacılık amaçlı kullanılan haritalar da bu grupta yer almaktadır. Bu tür haritalardan özellikle ilk ve ortaöğretim düzeyindeki eğitim kurumlarında yaygın olarak yararlanılmaktadır (Balkan, 2007, s. 44).

2.4.3.1.2. Özel (Tematik) Haritalar

Özel amaçlı haritalar, belirli bir ihtiyaca ya da kullanım amacına yönelik olarak hazırlanan haritalardır. Bu gruba; jeomorfoloji, iklim, hidrografiya, nüfus ve yerleşme, toprak, tarımsal faaliyetler, yer altı kaynakları, turizm ve sanayi gibi farklı konulara ilişkin haritalar dâhil edilmektedir (Balkan, 2007, s. 44).

Tematik haritalar, belirli bir konuyu açıklamaya yönelik verilerin sistematik biçimde bir araya getirilmesi ve değerlendirilmesi sonucunda hazırlanır. Bu süreçte, sayısal ve sözel veriler görsel öğelerle bütünleştirilerek anlamlı hâle getirilir. Böylece karmaşık veri kümeleri sadeleştirilir ve okuyucunun bilgiyi daha hızlı kavrayabilmesini sağlayan, yorumlanması kolay haritalar ortaya konur (Şahin, 2013, s.117). Örneğin; nüfus yoğunluğu haritaları, demografik verilerin mekânsal dağılımını; iklim haritaları, sıcaklık ve yağış farklılıklarını; tarım ve sanayi haritaları ise ekonomik faaliyetlerin coğrafi dağılımını görselleştirir. Bu yönüyle tematik haritaların, öğrencilerin coğrafi olaylar arasındaki ilişkileri analiz etme, veri

yorumlama ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili araçlar olduğu söylenebilir.

Şahin (2003, s.205), özel haritaların sayıca fazla olduğunu belirtmektedir. Bunun temel nedeni, neredeyse her türlü olay ve olgunun harita aracılığıyla gösterilebilmesidir. Millî parklar, sit alanları, kaplıcalar, mağaralar, sulak alanlar ve belirli hastalıkların dağılışı gibi çok çeşitli konular, özel amaçlı haritalar kapsamında ele alınmakta ve haritalandırılmaktadır

2.4.3.2. Ölçeklerine Göre Haritalar

2.4.3.2.1. Küçük Ölçekli Haritalar

Ülke, kıta gibi daha geniş alanları gösteren, ölçeği 1/500 000'den daha küçük ölçeğe sahip haritalardır (Yılmaz & Özcan, 2017, s.71).

Küçük ölçekli haritalar, yeryüzünün geniş bölümlerini kapsayacak şekilde hazırlanır ve bu nedenle küçültme oranı yüksektir. Geniş alanların gösterilmesi amaçlandığından, harita üzerindeki ayrıntı düzeyi sınırlıdır ve yalnızca genel özelliklere yer verilir. Kıtalar, ülkeler ya da büyük bölgeler arasındaki mekânsal ilişkilerin incelenmesinde küçük ölçekli haritalar kullanılmaktadır (Zaman, 2024, s.43)

Şekil 2. Görsel 2024 yılında Prof. Dr. Serhat Zaman editörlüğünde hazırlanan ortaöğretim 9. sınıf ders kitabından alınmıştır (s.43).



2.5. Harita Okuryazarlığı

2.5.1. Harita Okuryazarlığının Tanımı ve Önemi

Harita okumayla harita okuryazarlığını birbirine karıştırmamak gerekir; çünkü bu iki kavram, içerik ve bilişsel düzey açısından farklılık göstermektedir. Harita okuma, bireyin harita üzerinde yer alan sembolleri, yönleri, ölçekleri ve temel coğrafi unsurları tanıma ve anlamlandırma sürecini ifade etmektedir. Bu yönüyle harita okuma, sözcükleri okumaya benzer şekilde, sembolleri tanıma ve temel bilgileri alma becerisini içerirken; aynı zamanda dünyayı kavramsal olarak anlamlandırma, yani mekânsal ilişkileri yorumlama yönüyle de sözcük okumanın ötesine geçmektedir. Bu beceri, bireyin harita üzerindeki bilgileri algılaması ve yön bulma gibi temel işlemleri gerçekleştirmesi açısından önemlidir (Duman & Girgin, 2005, s.190).

Okuryazarlık, en genel anlamıyla bireyin okuduğunu anlama, eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme yapabilme ve bilgiye dayalı akıl yürütme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu beceri, yalnızca metinleri okumakla sınırlı kalmayıp, bireyin çevresinde karşılaştığı her türlü bilgi ve görsel veriyi anlamlandırma, yorumlama ve bu verilerden anlamlı sonuçlar çıkarma yetisini de kapsamaktadır. Günümüzde bilgiye ulaşmanın kolaylaştığı, ancak bilgiyi doğru değerlendirme becerisinin daha da önem kazandığı bir çağda, bireylerin değişen ve gelişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri, büyük ölçüde sahip oldukları okuryazarlık becerileriyle ilişkilidir. Bu nedenle, yalnızca akademik başarı açısından değil, toplumsal ve bireysel yaşam kalitesinin artırılması açısından da bireylere üst düzey okuryazarlık becerileri kazandırmak, çağın gereklerine uygun bireyler yetiştirmenin temel yollarından biri olarak görülmektedir (Cendek, 2015, s.20-21).

Harita okuryazarlığı, harita okumanın da ötesine geçerek, bireyin harita üzerindeki verileri analiz etme, coğrafi bilgileri yorumlama, problem çözme, çıkarımda bulunma ve gerektiğinde harita üretme gibi üst düzey bilişsel ve işlem becerilerini kapsamaktadır. Harita okuryazarlığı, yalnızca haritayı anlama değil, aynı zamanda harita temelli düşünebilme yetisini de içerdiğinden, 21. yüzyıl bireyleri için temel bir yaşam becerisi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, harita okuryazarlığı sosyal bilgiler öğretmen adayları için yalnızca teknik bir beceri değil, aynı zamanda mekânsal düşünme, eleştirel düşünme ve karar verme süreçlerini destekleyen çok boyutlu bir yeterlilik alanıdır.

Bireylerin yaşadığı ülkeyi, dünyayı ve yakın çevresini doğru bir şekilde anlayabilmeleri, mekânsal ilişkileri kavrayabilmeleri, karşılaştıkları görsel ve coğrafi verileri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilmeleri ve bu verilerden anlamlı çıkarımlar yapabilmeleri, günümüz bilgi toplumunda önemli bir yeterlilik alanı hâline gelmiştir. Bu yeterliliğin temeli ise, bireylerde okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine dayanmaktadır. Özellikle harita okuryazarlığı gibi alan okuryazarlıkları, öğrencilerin çevresel farkındalıklarını artırmakta, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemekte ve dünyayı çok boyutlu bir bakış açısıyla değerlendirmelerine olanak tanımaktadır. Bu nedenle, eleştirel düşünebilen, yorumlayabilen ve sorgulayan bireyler yetiştirmenin yolu, öğrencilerde temel okuryazarlık becerilerinin yanı sıra alan odaklı okuryazarlıkların da sistemli bir biçimde kazandırılmasından geçmektedir (Cendek, 2015, s.25).

2.5.2. Harita Okuryazarlığı Becerileri

Haritalar, bireylerin yaşadıkları çevreyi tanımaları, mekânsal ilişkileri kurmaları ve coğrafi olayları analiz edebilmeleri açısından önemli görsel araçlardandır. Harita okuryazarlığı ise bireyin haritaları doğru okuyabilme, analiz edebilme ve yorumlayabilme yeterliliğini ifade etmektedir. Bu kavram, sadece haritaları incelemekle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda haritalar yoluyla bilgiye ulaşma, haritadan anlam çıkarma ve bu bilgiyi günlük yaşamda kullanabilme becerilerini de kapsamaktadır (Buckley vd., 2011).

Clarke (2003, s.713-719) ve Weeden (1997, s.169), harita okuryazarlığını çok katmanlı bir beceriler bütünü olarak değerlendirmiştir. Bu beceriler; haritayı okuma, sembollerini tanıma, yön ve mesafe belirleme gibi temel teknik işlemlerden; haritadaki bilgileri analiz ederek çevresel, ekonomik veya sosyal çıkarımlar yapma gibi daha üst düzey bilişsel süreçlere kadar uzanmaktadır. Bu yönüyle harita okuryazarlığı, sadece teknik bir bilgi değil aynı zamanda analitik düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerilerini de içermektedir.

Harita okuryazarlığı becerileri çeşitli alt boyutlarda incelenmektedir. Literatürde bu beceriler genellikle şu başlıklar altında toplanmaktadır (Koç ve Demir, 2014, s.121):

Konum Belirleme Becerisi: Harita üzerinde bir noktanın mutlak veya göreceli konumunu belirleyebilme.

Yorumlama Becerisi: Harita üzerindeki verilerden (örneğin iklim, nüfus, ulaşım) anlamlı çıkarımlar yapabilme.

İşlem Becerisi: Harita üzerindeki ölçekleri, sembolleri ve lejantları doğru kullanarak hesaplamalar yapabilme ve verileri dönüştürebilme.

Duman & Girgin (2005, s. 189-190), harita okuryazarlığını bireyin zihinsel şemalar oluşturarak mekânsal sembolleri anlamlandırma ve bu sembollerden toplumsal, çevresel ya da grafiksel sonuçlar çıkarabilme becerisi olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, harita okuryazarlığının bilişsel yönüne dikkat çekmektedir. Harita okuryazarı birey, sadece mekânı tanıyan değil, aynı zamanda bu mekâna ilişkin sorunları analiz edebilen ve çözümler üretebilen bireydir.

Harita okuryazarlığı, özellikle sosyal bilgiler ve coğrafya eğitimi açısından kritik bir öneme sahiptir. Sosyal Bilgiler dersi kapsamında harita okuryazarlığı becerilerinin kazandırılması, bireylerin yaşadıkları çevreyi anlamlandırmalarını, çevresel ve toplumsal sorunlara duyarlı bireyler olarak yetişmelerini desteklemektedir. Nitekim, Türkiye'deki sosyal bilgiler öğretim programlarında da harita okuryazarlığına ilişkin kazanımlar yer almakta ve bu becerilerin öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2018, s.9). Bu doğrultuda, özellikle öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi hem bireysel akademik gelişimleri hem de öğrencilerine bu becerileri etkili biçimde kazandırabilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır.

2.5.3. Harita Okuryazarlığı ve Sosyal Bilgiler İlişkisi

Haritalar, coğrafya disiplininde araştırma ve öğretim süreçlerinin temel araçları arasında yer almaktadır. Coğrafyanın ayırt edici özelliklerinden biri olan olay ve olguların yeryüzündeki dağılışını ortaya koyma ilkesi, mekânsal verilerin haritalar aracılığıyla gösterilmesiyle anlam kazanmaktadır. Bu nedenle haritalar, coğrafi bilgilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında vazgeçilmez bir işleve sahiptir (Avcı, 2024, s.44).

Coğrafyanın dağılış ilkesini gösteren, bilgiyi anlamlandıran ve günlük hayatın her alanında kullanılan haritaların nasıl okunacağı ve yorumlanacağı hem eğitim hem de iş hayatı açısından oldukça önemlidir. Renkleri anlama, sembolleri bilme, mesafe ölçme, konum belirleme ve yön bulma gibi alt basamaklara ayrılan harita okuma ve yorumlama becerisi, ülkemizde ortaokul sosyal bilgiler dersi kazanımları arasındadır (Abbak, 2021, s. 161). Harita okuryazarlığı yalnızca bir teknik beceri değil, aynı zamanda anlamlandırma ve yorumlama süreci olarak düşünülmelidir. Coğrafyanın temel ilkelerinden biri olan dağılış ilkesi haritalar aracılığıyla görselleştirilmekte; bu da haritaları, soyut bilgileri somutlaştıran ve öğrencinin zihinsel haritasında yer oluşturan önemli araçlar hâline getirmektedir. Harita okuryazarlığı

sadece haritayı okumakla sınırlı kalmayıp, renkler, semboller, ölçek, yön, mesafe gibi unsurların doğru algılanması ve yorumlanması sürecini kapsayan çok katmanlı bir beceridir. Bu beceriler, öğrencilerin mekânsal farkındalığını artırarak günlük yaşamla ilişkilendirilmiş coğrafi bilgileri anlamlandırmalarına imkân tanımaktadır. Harita okuma ve yorumlama becerilerinin öğrenci seviyesine uygun şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu da harita okuryazarlığının pedagojik yönünü ön plana çıkarmaktadır. Özellikle ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi kapsamında bu becerilerin kazandırılması, öğrencinin hem akademik gelişimine hem de yaşadığı çevreyi daha iyi anlamasına katkı sağlamaktadır.

Haritalar, sahip oldukları görsel ve işlevsel özellikler sayesinde farklı eğitim kademelerinde önemli bir öğretim aracı olarak öne çıkmaktadır. İlkokul düzeyinde Hayat Bilgisi dersinde temelleri atılan harita kullanımı, ortaokulda Sosyal Bilgiler dersiyle gelişmekte; lise ve üniversite düzeyinde ise özellikle coğrafya derslerinde daha kapsamlı bir şekilde ele alınmaktadır. Haritalar, öğrencilerin kitabi bilgileri somutlaştırmalarını, mekânsal ilişkileri görselleştirerek anlamlandırmalarını sağlamakta ve ezbere dayalı öğrenmeden uzaklaşmalarına katkıda bulunmaktadır. Eğitim sürecinde haritaların etkili ve yaygın bir şekilde kullanılması, öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını desteklemektedir. Bu yönüyle haritalar, yalnızca bir bilgi kaynağı değil, aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştıran güçlü bir öğretim materyalidir (Avcı, 2024, s.45).

2.5.4. Harita Okuryazarlığı Becerisinin Öğretim Programları Açısından Değerlendirilmesi

2.5.4.1. 2018 Yılı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, harita okuryazarlığı becerilerinin doğrudan ilişkilendirildiği “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanının, 4 ve 7. sınıflar arasında her sınıf düzeyinde yer aldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanı bütün sınıf düzeylerindeki öğrencilere araştırma, çevre okuryazarlığı, değişim ve sürekliliği algılama, gözlem, harita okuryazarlığı ve mekânı algılama becerilerinin kazandırılmasını hedeflemektedir (MEB, 2018, s.11).

Öğrenme Alanının İçeriği:

“İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında yer alan kazanımlar incelendiğinde aşağıdaki konularla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir:

- Yön bulma ve yön tarif etme
- Harita sembollerini anlama

- Ölçek kullanma
- Haritada yer belirleme
- Doğal ve beşerî unsurların harita üzerindeki dağılımı
- Harita üzerinden karşılaştırma ve analiz yapma

Bu bağlamda, öğretim programı harita okuryazarlığı becerilerinin gelişimine katkı sunacak önemli kazanımlar içermektedir. Ancak bu kazanımların öğrencilerde etkili bir biçimde gelişebilmesi, öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve beceri yeterlilikleriyle doğrudan ilişkilidir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Alanları, Kazanım Sayısı ve Süre Tablosu

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Kazanım Sayısı</i>	<i>Ders Saati</i>	<i>Süre Oranı (%)</i>
4.sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	6	20	18,5
5.sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	5	18	16,6
6.sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4	14	13
7.sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	4	15	13,9

Kaynak. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'ndan alınmıştır (s.12).

Tablo incelendiğinde, İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının tüm sınıf düzeylerinde yer aldığı; ancak sınıf düzeyi arttıkça kazanım sayısı ve ayrılan ders süresinde kademeli bir azalma olduğu görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına 6 kazanım ve 20 ders saati ayrılmış olup, bu süre toplam ders süresinin %18,5’ine karşılık gelmektedir. 5. sınıfta kazanım sayısının 5’e, ders saatinin 18’e ve süre oranının %16,6’ya düştüğü görülmektedir. 6. ve 7. sınıflarda ise kazanım sayısı 4 olarak belirlenmiş; ders saati sırasıyla 14 ve 15, süre oranı ise %13 ile %13,9 arasında değişmiştir. Kazanım sayısı ve ders saati dağılımları incelendiğinde, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanına ilişkin temel bilgi ve becerilere daha çok alt sınıf düzeylerinde yer verildiği anlaşılmaktadır.

2.5.4.2. 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli, Sosyal Bilgiler dersinde önemli yapısal değişiklikler içermektedir. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı, değişen ve gelişen dünya koşullarından hareketle bireye toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması amacıyla geliştirilmiştir (MEB, 2024, s.4). Yeni modelde, harita okuryazarlığı, çevresel farkındalık ve mekânsal düşünme becerileri, özellikle “Evimiz Dünya” başlığı altında bütünleştirilmiştir. Bu öğrenme alanı, bireyin yaşadığı çevreyi tanınması, insan-doğa ilişkisini kavraması ve bu bilgileri harita ve görseller üzerinden analiz etmesini amaçlamaktadır.

Evimiz Dünya öğrenme alanı temel düzeyde harita kullanımı, insanın yaşadığı yerin coğrafi koşullarından nasıl etkilendiği ve bu koşulları nasıl etkilediği, yaşanılan ilin göreceli konum özellikleri, ülkemize komşu devletlerin temel özellikleri; ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özellikleri gibi konulara değinilmiştir (MEB, 2024, s.17).

Tablo 3. “Evimiz Dünya” Öğrenme Alanına Ayrılan Öğrenme Çıktısı Sayısı, Ders Saati ve Ders İçindeki Yüzde Oranları Tablosu

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>Öğrenme Çıktı Sayısı</i>	<i>Ders Saati</i>	<i>Yüzde Oranı (%)</i>
4.sınıf	Evimiz Dünya	3	19	17
5.sınıf	Evimiz Dünya	4	22	20
6.sınıf	Evimiz Dünya	3	18	17
7.sınıf	Evimiz Dünya	2	10	9

Kaynak. 2024 TYMM Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’na göre oluşturulmuştur (s.9-10)

Tablo incelendiğinde, Evimiz Dünya öğrenme alanına ayrılan süre ve öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. 4. sınıf düzeyinde “Evimiz Dünya” öğrenme alanına 3 öğrenme çıktısı ve 19 ders saati ayrılmış olup, bu süre toplam ders süresinin %17’sine karşılık gelmektedir. 5. sınıfta ise öğrenme çıktısı sayısının 4’e, ders saatinin 22’ye ve yüzde oranının %20’ye yükseldiği dikkat çekmektedir. Bu durum, söz konusu öğrenme alanının 5. sınıf düzeyinde daha belirgin bir ağırlığa sahip olduğunu göstermektedir.

6. sınıfta öğrenme çıktısı sayısı yeniden 3’e, ders saati 18’e ve yüzde oranı %17’ye düşerken; 7. sınıfta bu değerlerin 2 öğrenme çıktısı, 10 ders saati ve %9 ile en düşük düzeye indiği görülmektedir. Bu bulgular, “Evimiz Dünya” öğrenme alanına ilişkin kazanım ve içeriklerin daha çok ortaokulun alt kademelerinde, özellikle 5. sınıfta yoğunlaştığını; üst

sınıflara doğru ilerledikçe bu öğrenme alanına ayrılan sürenin ve ağırlığın azaldığını göstermektedir.

2.5.4.3. 2018 Programı ile 2024 Programının Karşılaştırmalı Değerlendirmesi

Tablo 4. 2018 Programı ile 2024 Programında Harita Okuryazarlığı Becerisinin Öğrenme Alanlarına ve Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırmalı Tablosu

<i>Yıl</i>	<i>Öğrenme Alanı</i>	<i>4. Sınıf (%)</i>	<i>5. Sınıf (%)</i>	<i>6. Sınıf (%)</i>	<i>7. Sınıf (%)</i>
2018	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	18,5	16,6	13	13,9
2024	Evimiz Dünya	17	20	17	9

2018 programında, harita okuryazarlığı becerisine 4. sınıfta daha fazla önem verilirken, 2024 modelinde bu yoğunluk 5. sınıfa kaydırılmıştır. 6. sınıfta, her iki programda da benzer oranlar korunmuştur. 7. sınıfta, 2024 programında ciddi bir düşüş (%13,9'dan %9'a) söz konusu olmuştur. Bu durum, mekânsal analiz gibi ileri düzey harita becerileri için sınırlı alan kalmasına neden olabilir.

Yeni modelde öğrenme alanı sadeleştirilmiş olsa da içeriklerin derinleştirilmiş olması öğretmen yeterliğini daha da önemli hale getirmektedir. Harita okuryazarlığına dayalı öğrenme çıktılarının etkili biçimde kazandırılabilmesi için öğretmen adaylarının şu alanlarda güçlü olması gerekmektedir (MEB, 2024, s.17-20):

- Temel harita bilgisi ve terminoloji
- Harita çizme ve yorumlama
- Haritalarla sorgulama yapabilme
- Mekânsal ilişki kurabilme

Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı öz yeterlik düzeyleri, yeni programın uygulanabilirliği ve öğrencilerin bu becerileri kazanmasında belirleyici bir faktördür.

2.5.4.4. 2018 Yılı Öğretim Programının Öğrenme Alanları, Beceriler ve Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi

Tablo 5. 2018 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Harita Okuryazarlığı Becerisinin İncelendiği Öğrenme Alanı, Beceri ve Kazanım Tablosu

Sınıf	Öğrenme Alanı	Doğrudan Verilecek Beceri	Kazanım
4.sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Harita Kullanma Konum Analizi	-Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur. -Günlük yaşamında kullandığı mekanların krokisini çizer.
4.sınıf	Küresel Bağlantılar		-Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanır. -Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkileri kavrar.
5.sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Harita Okuryazarlığı	-Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar. -Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.
6.sınıf	İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Mekanı Algılama Harita Okuryazarlığı	-Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler. -Türkiye'nin temel beşeri coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.
6.sınıf	Küresel Bağlantılar		-Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.

4. sınıfta temel düzeyde harita kullanma ve konum belirleme becerileri geliştirilmesi beklenmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamlarında kullandıkları mekânlara ait krokileri çizmeleri, yerel düzeyde mekânsal farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır. 5. Sınıf itibarıyla harita üzerindeki coğrafi unsurların tanımlanmasına geçilmektedir. Bu düzeyde harita okuryazarlığı, yeryüzü şekillerinin haritalar üzerinden genel açıklamalarla kavranmasını içermektedir. 6. Sınıfta harita okuryazarlığı daha karmaşık hale gelmektedir. Öğrenciler, kıta

ve okyanus düzeyinde konum kavramlarını öğrenmekte, ayrıca Türkiye'nin fiziki ve beşeri coğrafya özelliklerini harita üzerinden incelemektedir. Bu sınıf düzeyi, haritalarla işlem yapma ve yorumlama becerisinin geliştiği önemli bir aşama olarak görülmektedir. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı, doğrudan harita becerisi vermese de coğrafi konum, siyasi ilişkiler ve kültürel etkileşimler bağlamında harita bilgisini işlevsel hale getiren bir içerik sunmaktadır. Bu nedenle bu alan da dolaylı olarak harita okuryazarlığını destekler niteliktedir.

2.5.4.5. 2024 Yılı Öğretim Programının Öğrenme Alanı, Beceriler ve Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi

Yeni programda, mekânsal düşünmenin temel alanı olarak yapılandırılan “Evimiz Dünya” öğrenme alanı, öğrencilere harita kullanma, konum belirleme ve mekânsal algı geliştirme gibi becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Bu beceriler, 4. sınıftan itibaren sistematik şekilde kademeli olarak ilerletilmektedir.

Tablo 6. 2024 Yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Harita Okuryazarlığı Becerisinin İncelendiği Öğrenme Alanı, Kavramsal Beceri ve Öğrenme Çıktısı Tablosu

Sınıf	Öğrenme Alanı	Kavramsal Beceri	Öğrenme Çıktısı
4.sınıf	Evimiz Dünya	Harita Okuma Becerisi	-Konum ve yön bulurken haritaları kullanabilme
5.sınıf	Evimiz Dünya	Konum Algılama Becerisi	-Yaşadığı ilin göreceli konum özelliklerini belirleyebilme
6.sınıf	Evimiz Dünya	Konum Algılama Becerisi Harita okuma Becerisi	-Ülkemizin, kıtaların ve okyanusların konum özelliklerini belirleyebilme

Tabloya bakıldığında, 4. sınıfta, öğrencilerin harita ile yön ve konum bulma becerilerinin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Bu, temel harita okuryazarlığının ilk aşamasını oluşturmaktadır. 5. sınıfta, harita okuryazarlığına dayalı göreceli konum bilgisi işlenmektedir. Böylece öğrencilerin yaşadıkları ilin başka yerlere göre konumunu analiz etmeye başlaması beklenmektedir. 6. sınıfta, öğrencilere uluslararası mekânsal farkındalık kazandırılması beklenir. Türkiye'nin kıtalar ve okyanuslar bağlamındaki coğrafi konumu haritalarla ilişkilendirilerek öğretilmektedir. Bu aşama, küresel ölçekte mekânsal düşünmenin başlangıcını temsil etmektedir.

Harita okuryazarlığı yalnızca harita kullanımıyla sınırlı değildir; haritayı yorumlama, ilişkilendirme yapma ve konumsal sorgulama becerilerini de içermektedir. Yeni programda bu becerilerin temelinden başlayarak ileri düzeye doğru sistemli biçimde geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Özellikle 6. sınıftaki öğrenme çıktısı, öğrencilerin çoklu harita türleriyle çalışmasını ve farklı ölçekte konum bilgisi oluşturmasını gerektirmektedir.

2.5.5. Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesinde Kullanılan Materyal ve Yöntemler

Harita okuryazarlığının geliştirilmesi, öğrencilerin yalnızca harita sembollerini tanıma becerisiyle sınırlı olmayıp; mekânsal düşünme, konum belirleme, analiz etme ve yorumlama becerilerini içeren çok boyutlu bir öğrenme süreci olarak görülmektedir (Alım, 2013, s.75). Bu süreçte kullanılan öğretim materyalleri ve yöntemleri, öğrencilerin harita bilgilerini uygulamaya dönüştürmelerini sağlayan temel araçlardır. Haritalar, atlaslar, küreler, CBS, dijital harita uygulamaları ve modelleme etkinlikleri, öğrencilerin mekânsal ilişkileri anlamalarını kolaylaştırmaktadır (Doğanay, 2002, s.301-331). Özellikle teknoloji destekli öğretim araçları, öğrencilerin harita üzerinde dinamik veri incelemesine ve farklı mekânsal örüntüler arasında ilişki kurmasına olanak tanıdığı için harita okuryazarlığının gelişiminde etkili olmaktadır (Tunc Şahin, 2021, s.1223-1228).

Harita okuryazarlığını destekleyen yöntemler arasında etkinlik temelli öğrenme, proje tabanlı öğrenme, problem çözme, keşfetmeye dayalı öğrenme ve alan gezileri ön plana çıkmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak bilişsel süreçleri derinleştirmektedir (Karabağ, 2014, s.326-338). Özellikle etkinlik temelli öğretim yaklaşımı, öğrencilerin bilgiyi doğrudan deneyimle kazanmalarına olanak tanıyarak öz yeterlilik algılarını da güçlendirmektedir (Demircioğlu, 2019, s.238-245). Harita çizim etkinlikleri, yön bulma oyunları, yer şekilleri modelleme çalışmaları ve mekânsal sorgulama görevleri gibi uygulamalar, öğrencilerin hem harita okuma hem de harita üretme becerilerini geliştirmektedir (Sever, 2015, 112-122). Ayrıca beceri temelli öğrenme yaklaşımı çerçevesinde, harita okuryazarlığı yalnızca bir bilgi alanı değil, aynı zamanda uygulama ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirildiği bir süreç olarak ele alınmaktadır. Öğrenciler harita materyallerini kullanarak gözlem yapar, karşılaştırma ve çıkarımda bulunur; bu sayede hem coğrafi düşünme becerileri hem de eleştirel analiz yetenekleri gelişmektedir (Öztürk, 2020, s.90-100). Bu yönüyle harita okuryazarlığının geliştirilmesinde kullanılan materyal ve yöntemler, öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal alanlarda kalıcı öğrenme kazanmalarına katkı sunmaktadır.

Türkçe Literatür:

Aksoy ve Ablak (2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı düzeylerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmayı 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 221 öğretmen adayı ile gerçekleştirmişlerdir. İlişkisel tarama modelini kullanmışlardır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeyleri ile harita kullanma sıklığındaki yeterlilik, haritalarla etkinlik yapma sıklığı ve coğrafyaya ilgi düzeyi gibi değişkenler arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Bu sebeple sosyal bilgiler lisans öğretim programında öğrencilerin harita becerilerini geliştirecek ders ve uygulamalara ağırlık verilmesi önerilmiştir.

Kuzey ve Değirmenci (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön kavramlarına ilişkin kavramsal bilgi düzeyleri ile bu kavramlara yönelik sahip oldukları yanlış anlamalar incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının söz konusu kavramları yeterince içselleştiremediklerini; özellikle kavramları tanımlama ve anlamlandırma süreçlerinde güçlük yaşadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf düzeyi değişkeni açısından yapılan değerlendirmede, birinci sınıf öğrencilerinin tüm kavramlara ilişkin anlama düzeylerinin diğer sınıflara kıyasla daha düşük olduğu; ikinci sınıf öğrencilerinin ise görece daha yüksek bir kavramsal anlama düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Erol (2019) tarafından yürütülen çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri farklı değişkenler açısından ele alınmıştır. Araştırma, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören üçüncü sınıf düzeyindeki 38 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, katılımcıların genel olarak harita çizme konusunda yeterli düzeyde performans sergileyemediklerini ve çizimlerde belirgin hatalar yaptıklarını göstermektedir. Çalışmada cinsiyet değişkeninin harita çizme becerileri üzerinde etkili olduğu; erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına kıyasla daha başarılı çizimler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Buna karşın akademik başarı düzeyinin, harita çizme becerileri üzerinde anlamlı bir belirleyici olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yurt dışı deneyimi bulunmayan öğretmen adaylarının harita çizimlerinde görece daha başarılı oldukları; fakültede aldıkları dersler arasında coğrafya dersine daha yüksek önem atfeden öğretmen adaylarının ise daha nitelikli çizimler yaptıkları saptanmıştır. Bununla birlikte, mezun olunan lise türünün harita çizme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı ifade edilmiştir.

Koç ve Karatekin (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı düzeyleri incelenmiş; bu becerinin alt boyutları

üzerinde farklı değişkenlerin etkisi analiz edilmiştir. Çalışma, 2015–2016 eğitim-öğretim yılında eğitim fakültelerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında öğrenim gören ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki toplam 292 öğretmen adayıyla yürütülmüş ve tarama modeli esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Koç ve Demir (2014) tarafından geliştirilen ve geçerlik ile güvenilirliği sağlanmış Harita Okuryazarlığı Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının haritaya ilişkin bilgi düzeylerinin düşük seviyeye yakın olduğunu; haritalarla işlem yapma, harita okuma ve yorumlama, taslak harita oluşturma ve harita kullanımına yönelik becerilerinin ise orta düzeyde seyrettiğini ortaya koymuştur.

Cendek (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin harita okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışma bulguları, öğretmenlerin harita okuryazarlığına ilişkin bilgi düzeylerinin sınırlı olduğunu ve bu beceriyi öğrencilerde geliştirmeye yönelik yeterli pedagojik donanımına sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümünün harita okuryazarlığını, harita üzerindeki şekil ve sembollerden bilgi elde etme süreciyle sınırlı bir beceri olarak algıladığı belirlenmiştir.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında farklı yaklaşımlar benimsedikleri; kadın öğretmenlerin atlas kullanımını ve görsel destekli etkinlikleri daha fazla teşvik ettikleri, erkek öğretmenlerin ise harita çizimine dayalı ödev ve sunumlara ağırlık verdikleri ortaya konulmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin, harita okuryazarlığı becerilerini geliştirmede çoğunlukla geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettikleri; sınıf mevcudunun kalabalık olması ve kazanım yoğunluğu gibi nedenlerle öğrenci merkezli ve etkinlik temelli yöntemlere yeterince yer veremediklerini ifade ettikleri görülmüştür.

Güneş (2016) tarafından yürütülen araştırmada, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya konularında harita ve harita sembollerini kullanabilme düzeyleri incelenmiştir. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 30 maddeden oluşan bir başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmış; araştırma 181 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının bir yerin konumunu belirleme becerisinde görece yüksek bir başarı sergilediklerini (%79,2); buna karşın harita yorumlama (%67,5) ve harita ölçeğini kullanma (%62) becerilerinde daha orta düzeyde performans gösterdiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından, söz konusu becerilerin kazanım düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Özcan (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuma öz yeterlilik algıları ile harita bilgisine dayalı başarı düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014–2015 eğitim-öğretim yılında Aksaray, Cumhuriyet, Erciyes, Necmettin Erbakan ve Niğde üniversitelerinin Eğitim Fakültelerinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki toplam 420 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının harita okuma öz yeterliliklerinin konum yorumlama becerisi açısından yüksek düzeyde olduğunu; buna karşılık konum belirleme becerisinde daha düşük bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Benzer biçimde harita bilgisine yönelik başarı düzeylerinde de konum yorumlama becerisinin görece yüksek, harita üzerinde işlem yapma becerisinin ise daha düşük olduğu belirlenmiştir. Çalışmanın genel değerlendirmesinde, öğretmen adaylarının harita okuma öz yeterlilikleri ile harita bilgisi başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde ancak pozitif yönlü bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir.

İncekara ve Kantürk (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritaya ilişkin temel kavrayışları, haritanın sağladığı yararlar, günlük yaşamda kullanımına yönelik farkındalıkları ve harita becerileri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme, sınıf düzeyi, cinsiyet ve mezun olunan okul türü değişkenleri dikkate alınarak yapılmış; çalışma birinci ve dördüncü sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarını kapsamıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının haritanın tanımına ilişkin sorularda önemli bir bölümünün kısmen doğru ya da hatalı yanıtlar verdiğini (%65 civarı) ortaya koymuştur. Bunun yanında, katılımcıların yaşadıkları ilçeyi dilsiz bir il haritası üzerinde gösterebilme yeterliliklerinin oldukça düşük düzeyde kaldığı (%18,9) belirlenmiştir. Bu durum, harita kullanımına yönelik uygulama becerilerinin yeterince gelişmediğine işaret etmektedir. Çalışmada ayrıca öğretmen adaylarının, haritaların coğrafya öğretimi açısından temel bir araç olduğu ve coğrafya derslerinde vazgeçilmez bir işleve sahip bulunduğu görüşünde büyük ölçüde uzlaştıkları görülmüştür. Buna karşın, lisede yeterli düzeyde harita eğitimi aldığını düşünen adayların oranının düşük kalması (%25 civarı), harita eğitiminin ortaöğretim programları ve öğretmen yetiştirme süreçleri bağlamında yeniden ele alınması gerektiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarında haritaların önemi ve gerekliliğine yönelik farkındalık oluşmuş olmakla birlikte, haritaların etkin kullanımı ve haritalardan yararlanma becerileri açısından giderilmesi gereken eksikliklerin bulunduğu anlaşılmaktadır.

Türksever (2021) tarafından yürütülen araştırmada, eğitim fakültesinde farklı lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeyleri çeşitli değişkenler

çerçevesinde ele alınmıştır. Çalışma, 2020–2021 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesinde gerçekleştirilmiş; ilkökul öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, matematik, fen bilimleri, okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik programlarında öğrenim gören toplam 260 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin harita okuryazarlığına ilişkin test puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve haritayı günlük yaşamda kullanma amacı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Buna karşılık, coğrafya eğitimi alan öğrencilerin harita okuryazarlığı puanlarının diğer lisans programlarında öğrenim gören öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca doğal ortamda gerçekleştirilen etkinliklere, özellikle gezi ve gözlem çalışmalarına katılım düzeyi arttıkça, sosyal bilgiler alanında eğitim alan öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Koç ve arkadaşları (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, farklı lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeyleri ile bu düzeyi etkileyen çeşitli faktörler incelenmiştir. Araştırma bulguları, lisans öğrencilerinin haritaya ilişkin bilgi ve beceri düzeylerinin genel olarak düşük seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin en sık kullandıkları harita türlerinin yol haritaları ve fiziki haritalar olduğu belirlenmiştir. Çalışmada cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular, erkek öğrencilerin harita bilgi ve beceri düzeylerinin kadın öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Haritalarla işlem yapabilme, harita okuma ve harita çizme boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu durum, erkek öğrencilerin genel harita yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca harita kullanma sıklığı değişkeninin de harita okuryazarlığı üzerinde etkili olduğu belirlenmiş; yapılan çoklu karşılaştırma testleri sonucunda, haritayı orta düzeyde kullanan öğrencilerin hiç kullanmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde harita okuryazarlığına sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Koç ve Çifçi (2016) tarafından yürütülen araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlığı düzeyleri incelenmiş; bu becerinin alt boyutları üzerinde farklı değişkenlerin etkisi analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının haritaya ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu; buna karşın haritalarla işlem yapma, harita okuma ve yorumlama, taslak harita oluşturma ve harita kullanma becerilerinin orta düzeyde bulunduğunu ortaya koymuştur. Harita okuryazarlığını oluşturan beş boyuttan elde edilen toplam puan ortalamaları dikkate alındığında, sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak orta düzeyde harita okuryazarlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Değişkenler

açısından yapılan değerlendirmede, cinsiyetin harita çizme ve harita kullanma boyutlarında anlamlı bir farklılık yarattığı; söz konusu boyutlarda erkek öğretmen adaylarının daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, diğer alt boyutlarda kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca harita kullanma sıklığı değişkeninin, harita okuma ve yorumlama, harita çizebilme ile genel harita okuryazarlığı puanları üzerinde etkili olduğu; haritayı daha sık kullanan öğretmen adaylarının bu boyutlarda daha yüksek düzeyde performans sergiledikleri saptanmıştır.

Akyürek Tay (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, sınıf öğretmenlerinin harita okuryazarlığı düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Çalışma bulguları, harita okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermediğini; buna karşın mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymuştur. Özellikle meslekte 1–5 yıl aralığında deneyime sahip, yeni mezun sınıf öğretmenlerinin harita okuryazarlığı düzeylerinin diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Abbak (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, Sosyal Bilgiler dersi kazanımları kapsamında yer alan harita okuma ve yorumlama becerisine ilişkin olarak öğretmen ve öğrencilerin görüşleri ele alınmıştır. Çalışmada ayrıca, söz konusu becerinin öğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde harita kullanımına yönelik bilgisayar destekli uygulamalar konusunda yeterli eğitim almalarının gerekliliğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, öğretim sürecinde harita kullanımının öğrencilerin konuları daha etkili ve anlamlı biçimde kavramalarına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Duman (2011), Sosyal Bilgiler derslerinde harita kullanımına ilişkin öğretmen tutumlarını ve bu süreçte karşılaşılan sorunları incelemiştir. Tarama modelinde yürütülen araştırma bulguları, öğretmenlerin harita kullanımına yönelik tutumlarının okulların bulunduğu bölgenin sosyo-ekonomik koşullarına ve donanım yeterliliğine göre farklılaştığını göstermektedir. Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin hem okul donanımını yetersiz buldukları hem de harita kullanımına yönelik tutumlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Buna karşın, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre öğretmenlerin harita kullanımına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Çalışmada ayrıca, öğretmenlerin lisans eğitiminde harita kullanımına yönelik aldıkları eğitimi yetersiz gördükleri, bu nedenle hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim etkinliklerinin harita kullanımının niteliğini artırmada önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gürler (2022), ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarında İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yer alan haritaların harita becerisi kazandırma açısından yeterliliğini incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada, 2020–2021 eğitim öğretim yılında kullanılan 5, 6 ve 7. sınıf ders kitapları belge incelemesi ve içerik analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, ders kitaplarında harita becerilerinin tamamına sistematik biçimde yer verilmediğini ve incelenen haritaların önemli bir bölümünde temel harita unsurlarının yetersiz olduğunu göstermektedir. Özellikle haritalarda tarih ve veri kaynağı bilgilerinin bulunmaması, yazı puntosunun okunabilirliği azaltacak düzeyde küçük olması ve renklendirme sorunları, haritaların eğitsel işlevini sınırlandıran temel eksiklikler olarak öne çıkmıştır.

Balcı ve Yıldırım (2023), Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında harita okuryazarlığıyla ilişkili kazanım ve becerileri incelemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada, öğretim programı belge incelemesi ve literatür taraması yoluyla analiz edilmiştir. İnceleme sonucunda harita okuryazarlığı kapsamında 10 alt beceri belirlenmiş; bu beceriler, programda yer alan kazanımlar üzerinden örneklendirilerek değerlendirilmiştir. Araştırma, harita okuryazarlığının öğretim programında çok boyutlu bir yapı içinde ele alındığını ortaya koymuştur.

Uyanık (2016), sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan haritaların harita okuma becerisini geliştirmeye yönelik yeterliliğini incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada, 2014–2016 eğitim-öğretim yıllarında kullanılan ders kitapları belge analizi yoluyla değerlendirilmiştir. Harita değerlendirme formu ölçütlerine göre yapılan inceleme sonucunda, ders kitaplarındaki haritaların gerek içerik gerekse kullanılabilirlik açısından öğrencilerin harita okuma becerilerini yeterince desteklemediği belirlenmiştir. Ayrıca haritaların hazırlanmasında bilimsel ilkelerin gözetilmediği; yazı, renk ve baskı kalitesi, kaynak gösterimi, temel harita elemanları, öğrenci-harita etkileşimi ve harita-metin uyumu gibi unsurlarda önemli eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir.

Kan ve Boztaş (2023), sosyal bilgiler dersi öğretim programı kapsamında harita okuryazarlığı becerisine ilişkin yapılan tez ve makaleleri çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Nitel araştırma yaklaşımıyla yürütülen çalışmada veriler doküman incelemesi yoluyla analiz edilmiştir. Bulgular, harita okuryazarlığına yönelik çalışmaların özellikle 2016 ve 2019 yıllarında yoğunlaştığını göstermektedir. İncelenen araştırmalarda örneklem grubunun çoğunlukla öğrencilerden oluştuğu, yöntem olarak ise ağırlıklı biçimde nicel araştırma desenlerinin tercih edildiği belirlenmiştir. Çalışmaların genel sonuçları, harita okuryazarlığına ilişkin mevcut uygulamaların yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymaktadır.

Karakuş ve Oğuz (2013), Sosyal Bilgiler dersi coğrafya kazanımlarında Google Earth programının kullanım alanlarını ve öğretmenlerin bu programa ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin Google Earth'ü uydu görüntüleri aracılığıyla bir yeri ayrıntılı biçimde inceleme, adres ve yol bulma ile merak edilen mekânları görme amacıyla yararlı bulduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, okullarda internet altyapısının yetersizliği ve donanım eksikliği nedeniyle derslerde kullanımın sınırlı kaldığı ifade edilmiştir. Bazı öğretmenler, dünyanın şekli, kıtalar ve okyanuslar gibi konuların öğretiminde Google Earth'ten yararlandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, üç boyutlu görseller, tarihi mekânlara erişim ve görsel zenginlik sayesinde öğrenmenin kalıcılığının arttığını vurgulamıştır. Buna karşılık, bazı öğretmenler ise Google Earth'e ihtiyaç duymadıklarını ya da güvenilir bulmadıklarını ifade etmiştir.

Kartal (2016), coğrafya eğitiminde bireylerin harita okuma-yazma becerilerinin öğrenci algıları üzerindeki etkisini ve bu becerilerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin cinsiyetleri, anne-baba eğitim düzeyleri ve kullandıkları harita türleri açısından harita okuryazarlık düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Buna karşılık, okul türü değişkenine göre fen lisesi öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca haritayı daha sık kullanan, yer-yön bulma ve turizm amaçlı harita kullanan ve derse ilgisi yüksek olan öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Aksoy ve Ünlü (2012), coğrafya derslerinde harita becerisine yönelik uygulamaların öğrencilerin derse karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulguları, kız öğrencilerin coğrafya dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu ve sınıf düzeyi yükseldikçe derse yönelik tutumun olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Ayrıca eşit ağırlık ve sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğrencilerin, fen-matematik alanındaki öğrencilere kıyasla coğrafya dersine karşı daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Çalışmada, coğrafya öğretimi ile görsel materyal kullanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu; özellikle harita başta olmak üzere tablo, grafik, şekil ve küre gibi görsel unsurların öğrenmenin kalıcılığını desteklediği ortaya konulmuştur. Bununla birlikte harita kullanımının öğrencilerin mekân algısını geliştirdiği, ancak öğrencilerin henüz taslak harita oluşturma düzeyine ulaşmamış olmalarının bu becerinin gelişimini sınırladığı ifade edilmiştir.

Elgün Ceviz (2023) ise ilkökul 4. sınıf öğrencilerine mekân algılama, konum analizi ve harita okuryazarlığı becerilerinin kazandırılmasında sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerin

etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları, yaş ve gelişim düzeyine uygun, aktif katılımı esas alan etkinliklerin öğrencilerin ilgili becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiğini göstermektedir. Özellikle gezi-gözlem, eğitsel oyunlar, CBS uygulamaları, Google Earth, GPS, oryantiring ve gösterip-yaptırma gibi yöntem ve tekniklerin harita okuryazarlığı ve mekânsal beceriler üzerinde önemli katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2021), sosyal bilgiler dersi kapsamında yer alan harita okuryazarlığı becerilerini ele alarak ortaokul öğrencilerinin harita okuma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonuçları, özel okullarda öğrenim gören öğrencilerin harita okuma beceri düzeylerinin devlet okullarındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça harita okuma beceri düzeyinin yükseldiği; özellikle 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından ise kız öğrencilerin harita okuma becerilerinin erkek öğrencilere göre daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görmez (2021) ise sosyal bilgiler dersini dört yıl almış 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı yeterliliklerini incelemiştir. Bulgular, öğrencilerin harita kavramı ve harita çiziminde bulunması gereken temel unsurlar konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin harita türlerini kısmen ayırt edebildikleri; ancak ölçek bilgisi, lejant, harita sembolleri ve renklerin anlamları gibi temel bileşenlerde ciddi eksiklikler yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca enlem-boylam kavramlarının sıkça karıştırıldığı, koordinat bilgisine dayalı yer belirleme ve harita yorumlama becerilerinin yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Ayyıldız (2022) yaptığı çalışmayla ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasında nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme ile çalışma grubunu belirlemiştir. Çalışmasını 5. ve 6. sınıflardan dörder öğrenci, 7. sınıflardan beş öğrenci olmak üzere toplam 13 öğrenci ile yürütmüştür. Yapılan bu çalışmada 5. ve 7. sınıflardaki öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu, 6. sınıflardakilerin ise daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öncü ve Elmastaş (2020), ortaöğretim öğrencilerinin harita beceri düzeylerini ortaya koymayı amaçladıkları araştırmalarını, Şanlıurfa ilinin merkez ilçelerinde öğrenim gören 11. sınıf düzeyindeki 238 öğrenci ile yürütmüşlerdir. Araştırma bulguları, öğrencilerin harita becerilerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, coğrafya derslerinde teknoloji ve küre kullanım sıklığı ile matematik dersine ait akademik başarı puanının, öğrencilerin harita beceri düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Şanlı (2024), çalışmasında hizmet öncesi coğrafya öğretmenlerinin mekânsal öz-yeterlikleri ve mekânsal kaygılarının, mekânsal düşünmeyi öğretme eğilimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Örneklem grubunu Türkiye'deki devlet üniversitelerinde coğrafya eğitimi alan 585 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda mekânsal öz-yeterlik ile mekânsal düşünmeyi öğretme eğilimleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Hizmet öncesi öğretmenlerinin mekânsal öz-yeterlikleri arttıkça, mekânsal düşünmeyi öğretme eğilimleri de artmaktadır.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar:

Hali (2021) yaptığı çalışmada Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin lisans eğitim sürecinde gördükleri uzmanlık alan derslerinden biri olan Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersinin, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan "harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesine etkisini incelemiştir. Çalışmanın bulgularına göre lisans düzeyindeki Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersinin özellikle haritada konum belirleme, mekânsal dağılımı algılama, arazi şekillerini anlama, harita yorumlama ve yön duygusu olmak üzere haritalama becerisi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu görülmüştür.

Carbonell-Carrera ve Hess Medler (2017), üniversite birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin mekânsal yönelim becerilerini geliştirmek amacıyla beş yıl boyunca 559 öğrenciyle çeşitli deneyler yapmışlardır. Coğrafi bilgi uygulamalarının eğitimde kullanılmasına ilişkin yaptıkları deney sonucunda çevrimiçi harita arayüzlerinin mekânsal yönelim alanında eğitim amacıyla kullanılabilecek geçerli bir araç olduğu ortaya konulmuştur. Gerçekleştirdikleri tüm atölyelerde belirli eğitimlerin etkisiyle mekânsal yönelim kazanma konusunda anlamlı gelişmeler yaşanmıştır. Mekânsal yönelim becerisindeki bu gelişme, mekânsal becerilerin uygun materyaller kullanılarak belirli bir eğitimle geliştirilebileceğini göstermektedir.

Beitlova, vd. (2020) yaptıkları bu çalışmayla okul atlaslarını harita okuma ve coğrafya müfredatını öğrenme bağlamında incelemişlerdir. Çalışmayı 30 ilkokul öğrencisi ve coğrafya öğretmenleri ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin tematik haritaları kullanarak öğrenme eylemi gerçekleştirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin kendilerine sorulan sorulara verdikleri ortalama doğru cevap oranı %70'in üzerindedir. Ancak sonuçlar, öğrencilerin okumakta zorlandığı çeşitli kartografik görselleştirme yöntemlerinin de olduğunu ortaya koymuştur. Zorlukların çoğunun, harita sembollerinin okunaksız olmasından kaynaklandığı görülmüştür.

Lai vd. (2024) yapmış oldukları çalışmada 1930-2024 yılları arasında 690 yayın belgesi üzerinden uzamsal okuryazarlık araştırmalarını bibliyometrik analiz ile

incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda yayın sayısında özellikle 2000’li yıllardan sonra artış yaşandığı ve özellikle dergi makalesi şeklinde yayın yapıldığı görülmüştür. Konu alanı olarak incelendiğinde en fazla sosyal bilimlerde kullanıldığı görülmüştür. Bu alanda çalışma yapan bazı yazarlara ve bu yazarların belirttiğine göre de ‘harita/uzamsal okuryazarlığın niteliği, doğası ve gelişimi’ konusunda hala ampirik boşluklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Miola ve diğerleri (2021) yaptıkları çalışmada uzamsal öğrenme ve özyeterlilik ilişkisini deneysel olarak incelemişlerdir. Çalışmalarını Padova Üniversitesinde yer alan 231 katılımcı ile gerçekleştirmişlerdir. Bu katılımcıların 117 tanesine olumlu geri bildirim, 114 tanesine nötr geri bildirim verilmiştir. Çalışmada katılımcılara görsel-uzamsal yetenek testleri uygulanmış daha sonra sanal ortamda rota öğrenme, rota tekrar etme, yön gösterme, harita tamamlama gibi görevler verilmiştir. Her görev öncesinde de ‘Bu görevi ne kadar yapabilirim?’ şeklinde öz yeterlilik ölçmek amacıyla soru sorulmuştur. Çalışmanın bulgularına göre olumlu geri bildirim verilen katılımcıların özyeterlilik düzeyleri yüksek çıkmış bu da katılımcıların daha iyi performans sergilemelerine katkı sağlamıştır. Nötr geri bildirim verilen katılımcılarda anlamlı değişim görülmemiştir. Katılımcılarda yüksek özyeterlilik algısı rota öğrenme, yön bulma ve harita tamamlama görevlerinde daha başarılı olmalarında etkili olmuştur. Bu çalışmada özyeterlilik ve performans arasında karşılıklı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır yani öz yeterlilik sadece performansı etkilemedi aynı zamanda performans da özyeterliliğin artmasına sebep oldu. Cinsiyet değişkenine göre inceleme yapıldığında erkek katılımcıların mekânsal yetenek puanları biraz yüksek çıkmıştır ancak özyeterlilik kontrol edildiğinde bu farklılık anlamlılığını yitirmiştir. Çalışmanın sonucunda eğitimde, özellikle harita okuryazarlığı veya coğrafi yön bulma gibi alanlarda, öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını destekleyecek geri bildirim ve uygulamaların başarıyı artırabileceği ve bireyin “ben bu haritayı yorumlayabilirim” inancının, gerçek performansını da olumlu anlamda etkileyebileceği görülmüştür.

III. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacına ulaşmak için izlenen yöntemsel süreçler ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesine ilişkin bilgiler bu başlık altında sunulmuştur. Tarama modeli çerçevesinde yürütülen bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı öz yeterlilik düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Katılımcılardan elde edilen nicel veriler, istatistiksel analizler yoluyla değerlendirilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerini belirlemek ve bu düzeylerin çeşitli değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kapsamında yürütülmüştür. Tarama desenleri, bir olgu ya da grubun mevcut durumunun sistematik biçimde betimlenmesine olanak sağlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2022). Bu yaklaşım, geniş örneklemelerden elde edilen veriler aracılığıyla katılımcıların belirli bir konudaki görüş, tutum veya beceri düzeylerinin ortaya konmasını mümkün kılar (Büyüköztürk vd., 2017).

Araştırmada tarama deseninin tercih edilmesinin temel gerekçesi, mevcut durumun olduğu gibi belirlenmesine imkân vermesi ve veri toplama sürecinin kısa sürede, ekonomik biçimde gerçekleştirilebilmesidir (Creswell, 2012; Karadağ, 2021). Bunun yanında tarama desenleri, farklı değişkenlere ait gruplar arasında betimsel karşılaştırmalar yapmaya elverişlidir.

Bu araştırma kapsamında tarama deseninin bir türü olan kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama, belirli bir zaman noktasında birden fazla değişkenin veya alt grubun eşzamanlı olarak incelenmesini sağlayan bir yaklaşımdır (Fraenkel vd., 2012). Araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 1. ve 4. sınıf düzeylerindeki durumları karşılaştırmalı biçimde ele alınmış; katılımcıların harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri, cinsiyet, mezun olunan lise türü ve seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumu gibi değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Veriler tek bir zaman diliminde toplanmış olup süreç boyunca herhangi bir müdahale ya da izleme yapılmamıştır. Bu

özellikleri nedeniyle araştırma, betimsel ve karşılaştırmalı nitelikte bir kesitsel tarama çalışması niteliği taşımaktadır.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, 2024–2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Amasya Üniversitesi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun), Gaziosmanpaşa Üniversitesi (Tokat), Marmara Üniversitesi (İstanbul) ve Kafkas Üniversitesi (Kars)’nde öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Türkiye genelindeki öğretmen adaylarının tamamına ulaşmak zaman, maliyet ve erişim açısından mümkün olmadığından, çalışmanın evreni bu beş devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın örneklemini, belirtilen üniversitelerin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında öğrenim gören toplam 281 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar 1. ve 4. sınıf düzeylerinde yer almakta olup farklı demografik özellikler açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu yönüyle örneklem, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerini farklı değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumu, ders çalışırken harita kullanma durumu, harita uygulamaları kullanım sıklığı ve amacı) açısından karşılaştırmalı biçimde incelemeye olanak sağlamaktadır. Mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının harita okuryazarlık özyeterlilik düzeylerinde farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla çalışmaya üniversite 1. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir. Üniversite eğitimini büyük oranda tamamlamış ve meslek hayatına bir adım daha yaklaşmış olan 4. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlık özyeterlilik düzeyini tespit etmek ve Harita Bilgisi ve Uygulamaları seçmeli dersini alan öğrencilerle bu seçmeli dersi almayan öğrenciler arasında farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla da çalışmaya 4. sınıf öğrencileri dahil edilmiştir.

Örneklemin büyüklüğü, benzer nicel tarama araştırmalarında önerilen örneklem aralıklarıyla uyumludur. Sosyal bilimlerde yapılan çalışmalarda 200–400 kişilik örneklemelerin genellikle yeterli olduğu belirtilmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel, vd. 2012). Bu bağlamda 281 katılımcıdan oluşan örneklem, araştırma sonuçlarının güvenilir biçimde yorumlanabilmesi için yeterli büyüklüktedir.

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, araştırmacının erişim açısından uygun gördüğü ve veri toplama sürecinde gönüllü katılım sağlayan bireylerden oluşan bir örnekleme

türüdür (Büyüköztürk, vd. 2017). Bu örnekleme türü, araştırmacıya zaman ve maliyet açısından avantaj sağlamakla birlikte, mevcut durumu olduğu gibi betimleme olanağı sunar (Karasar, 2022).

Araştırmada örnekleme dâhil edilen katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Öğretmen adaylarına araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış, kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılmıştır.

Tablo 7. Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgi Formunda Yer Alan Değişkenler Tablosu

Değişken	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	196	69.8
	Erkek	85	30.2
Sınıf	1. sınıf	135	48.0
	4. sınıf	146	52.0
Mezun olunan Lise Türü	Anadolu Lisesi	205	73.0
	İmam Hatip Lisesi	21	7.5
	Ticaret Meslek Lisesi	18	6.4
	Diğer	37	13.2
Seçmeli Dersi Alma Durumu	Evet	62	22.1
	Hayır	219	77.9
Ders çalışırken Harita	Evet	206	73.3
Kullanım Durumu	Hayır	75	26.7
Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı	Sık Sık	122	43.4
	Bazen	153	54.4
	Hiçbir Zaman	6	2.1
Harita Uygulamaları Kullanım Amacı	Konum ve Yön Belirleme	224	79.7
	Tarihi ya da Doğal Alanları	26	9.3
	İnceleme	31	11.0
	Yeryüzü Şekillerini		
	İnceleme		

Katılımcılara ait olan demografik özellikler tablosu incelendiğinde katılımcıların 196'sı kadın (%69.8), 85'i erkek (%30.2) öğretmen adayıdır. Bu bulgu, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çoğunluğunu kadınların oluşturduğunu göstermektedir.

Katılımcıların %48'i (n=135) 1. sınıf, %52'si (n=146) 4. sınıf düzeyindedir. 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin dağılımının birbirine yakın olması, araştırmada kesitsel karşılaştırmaların dengeli bir biçimde yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu Anadolu Lisesi mezunudur (%73.0). Bunun yanı sıra %7.5'i imam hatip lisesi, %6.4'ü ticaret meslek lisesi ve %13.2'si diğer lise türlerinden mezundur. Bu dağılım, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun genel akademik eğitim veren lise türlerinden geldiğini, mesleki ya da dini ağırlıklı lise mezunlarının ise daha az temsil edildiğini göstermektedir. Katılımcıların %22.1'i (n=62) Harita Bilgisi ve Uygulamaları seçmeli dersini aldığını, %77.9'u (n=219) ise bu dersi almadığını belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün harita temelli seçmeli derslerle doğrudan deneyim yaşamadığını göstermektedir. Katılımcıların %73.3'ü (n=206) ders çalışırken harita kullandığını, %26.7'si (n=75) ise kullanmadığını ifade etmiştir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun öğrenme süreçlerinde haritayı destekleyici bir araç olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Katılımcıların %43.4'ü (n=122) harita uygulamalarını sık sık, %54.4'ü (n=153) bazen ve %2.1'i (n=6) hiçbir zaman kullanmadığını belirtmiştir. Elde edilen sonuç, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün dijital harita uygulamalarını en azından zaman zaman kullandığını, tamamen kullanmayanların ise oldukça düşük bir oranda olduğunu göstermektedir. Katılımcıların %79.7'si (n=224) harita uygulamalarını “konum ve yön belirleme” amacıyla kullandığını belirtmiştir. Bunu %11.0 ile yeryüzü şekillerini inceleme ve %9.3 ile tarihi ya da doğal alanları inceleme amaçları izlemektedir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının harita uygulamalarını ağırlıklı olarak günlük yaşam bağlamında, yani konum ve yön belirleme amacıyla kullandıklarını; akademik veya mesleki içerikli kullanımın (örneğin coğrafi analiz, tarihi mekân incelemesi vb.) daha sınırlı olduğunu göstermektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu bölümde veri toplamak için kullanılan ‘Kişisel Bilgi Formu’ ve Fuat Özcan (2015) tarafından geliştirilen ‘Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği’ ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demografik ve eğitimsel özelliklerine ilişkin bilgileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu

hazırlanmıştır. Bu form ile katılımcıların harita okuryazarlığı öz yeterlilik düzeylerini etkileyebileceği düşünülen çeşitli değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Formda öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumu, ders çalışırken harita kullanma durumu, harita uygulamaları kullanım sıklığı ve harita uygulamaları kullanım amacı gibi değişkenlere yer verilmiştir. Bu değişkenlerin birlikte ele alınması, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı öz yeterlilik düzeylerinin bireysel ve eğitimsel faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının bütüncül bir biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır. Kişisel Bilgi Formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiş olup kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşleri alınarak son hâline getirilmiştir.

3.3.2. Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği

Araştırmada Fuat Özcan (2015) tarafından geliştirilen, öğretmen adaylarının harita okuma özyeterlilik düzeylerini ölçen 20 maddeden oluşan likert tipi (kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) bir ölçek kullanılmıştır. Harita okuma özyeterlilik ölçeğinin maddeleri konum yorumlama becerisi (1-8), konum belirleme becerisi (9-15) ve haritada işlem becerisi (16-20) olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

Özcan (2015) tarafından, ölçeğin yapı geçerliliği için yapılan faktör analizi sonucunda Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .906 değerinde bulunmuştur. Konum yorumlama becerisinin tek başına toplam varyansın %22.79'unu, konum belirleme becerisinin toplam varyansı %19.25 ve haritada işlem becerisinin toplam varyansı %17.23; üç başlığın ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyansın ise %59.28 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile hesaplanmış ve $\alpha=.93$ bulunmuştur. Ölçeğin kapsam ve görünüş geçerliği uzman görüşü doğrultusunda sağlanmıştır.

Bu çalışmada kullanılan ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı için güvenirlik analizi yapılmış ve iç tutarlılık güvenirliği Cronbach'ın alfa katsayısı ile değerlendirilmiştir (Cronbach, 1951). Alfa katsayısı, bir ölçme aracındaki maddelerin aynı yapıyı ne ölçüde tutarlı biçimde ölçtüğünü gösteren en yaygın güvenirlik göstergelerinden biridir. Genel olarak .70 ve üzerindeki alfa değerleri kabul edilebilir; .80 üzeri değerler iyi, .90 ve üzeri değerler ise yüksek düzeyde iç tutarlılık olarak yorumlanmaktadır (Nunnally & Bernstein, 1994). Bu doğrultuda, konum yorumlama becerisi alt boyutu için alfa katsayısı .86, konum belirleme

becerisi için .87 ve haritada işlem becerisi alt boyutu için .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliğini temsil eden toplam Cronbach's Alfa değeri ise .92'dir. Bu sonuçlar, ölçeğin alt boyutlar ve bütün düzeyinde yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma kapsamında veri toplamaya başlamadan önce Amasya Üniversitesi Rektörlüğü'nden gerekli etik izinler alınmıştır. Veri toplama süreci, farklı üniversitelerde belirlenen tarihlerde yürütülmüştür. Amasya Üniversitesi'nde 1. sınıf öğrencilerinden 18 Kasım 2023, 4. sınıf öğrencilerinden ise 19 Kasım 2023 tarihlerinde yüz yüze veri toplanmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde tüm veriler 9 Aralık 2023 tarihinde, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde ise 19 Aralık 2023 tarihinde yüz yüze toplanmıştır. Ancak Gaziosmanpaşa Üniversitesi 1. sınıf grubunda yüz yüze veri sayısının yetersiz kalması nedeniyle eksik katılımlar çevrim içi olarak Google Form aracılığıyla tamamlanmıştır. Marmara Üniversitesi ve Kafkas Üniversitesi'nde ise tüm veriler çevrim içi olarak Google Form üzerinden elde edilmiştir.

Veri toplama sürecinde katılımcılara Kişisel Bilgi Formu ve Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama öncesinde katılımcılar, araştırmanın amacı, gizlilik ilkesinin korunması ve ölçeğin doldurulmasına ilişkin süreç hakkında bilgilendirilmiştir. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Yüz yüze uygulamalarda araştırmacı sınıf ortamında hazır bulunmuş, öğrencilerin olası sorularına yanıt verilmiş ve veri kaybını önlemek amacıyla doldurulan formlar bireysel olarak kontrol edilmiştir. Eksik ya da hatalı işaretlemeler tespit edildiğinde ilgili katılımcıya formu yeniden düzenleme imkânı sağlanmıştır. Çevrim içi uygulamalarda ise Google Form' un giriş bölümünde çalışmanın amacı, yönergeler ve dikkat edilmesi gereken hususlar açık bir şekilde belirtilmiş; özellikle her maddede yalnızca tek seçeneğin işaretlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Böylece hem yüz yüze hem çevrim içi uygulamalarda veri bütünlüğünün sağlanması için gerekli önlemler alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizine ilişkin süreçler açıklanmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen veriler, SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle ölçeğin güvenilirliği incelenmiş, ardından betimsel istatistikler ve

normallik testleri gerçekleştirilmiş, son olarak bağımsız değişkenler ile alt boyutlar arasındaki farklar incelenmiştir.

Verilerin analizine başlamadan önce ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach's Alfa değerlerine bakılmıştır. Konum yorumlama becerisi alt boyutu için alfa katsayısı .86, konum belirleme becerisi için .87 ve haritada işlem becerisi alt boyutu için .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin genel güvenilirliğini temsil eden toplam Cronbach's Alfa değeri ise .92'dir. Bu sonuçlar, ölçeğin alt boyutlar ve bütün düzeyinde yüksek iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların demografik özellikleri (cinsiyet, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi, Seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumu, ders çalışırken harita kullanma durumu, harita kullanım sıklığı ve amacı) frekans (f) ve yüzde (%) değerleri ile sunulmuştur. Ayrıca her bir alt boyuta ait ölçek puanlarının aritmetik ortalama ($\bar{X}$) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanarak betimlenmiştir.

Analiz testlerine başlamadan önce verilerin normal dağılıma uygun olması beklenmektedir (Büyüköztürk, 2024). Bu sebeple çalışmada kullanılacak olan verilerin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleriyle histogram ve Q-Q Plot grafikleri sonucuna bakılarak normallik dağılımları değerlendirilmiştir. Verilerin çarpıklık katsayı değerlerinin +1 ile -1 arasında kalması normal dağılım için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2024). Alt problemlere göre sırasıyla Konum Yorumlama Becerisi, Konum Belirleme Becerisi, Haritada İşlem Becerisi ve Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeyinden alınan puanlara göre normallik testi yapılmıştır. Yapılan normallik testi sonucuna göre öğretmen adaylarının Konum Yorumlama Becerisine ait olan maddelerden aldıkları puanların +1 ile -1 değerleri dışında kalıp normallik değerini sağlamadığı görülmüştür. Bunun dışında Konum Belirleme Becerisi, Haritada İşlem Becerisi ve Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik düzeylerinden alınan puanların +1 ile -1 arasında kalarak normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğin Alt Boyutlarının ve Ölçek Tamamının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Konum Yorumlama Becerisi	-1,068	2,800
Konum Belirleme Becerisi	-,184	,145
Haritada işlem Becerisi	-,244	-,289
Harita Okuryazarlığı	-,327	,843

Tablo 8. Ölçeğin Alt Boyutlarının ve Ölçek Tamamının Çarpıklık ve Basıklık Değerleri Tablosu

Özyeterlilik Düzeyi

Verilerin normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, Konum Yorumlama Becerisi alt boyutuna ait çarpıklık değeri (-1.068) ve basıklık değeri (2.800) olup, bu değerlerin ± 1 sınırlarının dışında kaldığı görülmektedir (Hair, vd. 2013). Bu durum, ilgili alt boyuttaki puanların sola çarpık ve sivri bir dağılım gösterdiğini, dolayısıyla normallik varsayımından belirli ölçüde sapma olduğunu göstermektedir. Diğer alt boyutlar olan Konum Belirleme Becerisi (-.184; .145) ve Haritada İşlem Becerisi (-.244; -.289) alt boyutlarının ise çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 1 aralığında yer aldığı ve dağılımlarının normal dağılıma yakın olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin genelini temsil eden Harita Okuryazarlığı Öz Yeterlilik Düzeyi değişkenine ait çarpıklık (-.327) ve basıklık (.843) değerlerinin de kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, verilerin genelinde dağılımın normale yakın olduğu, ancak Konum Yorumlama Becerisi alt boyutunda verilerin normalden saptığı tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumu, harita kullanma durumu, harita kullanım sıklığı ve amacı) harita okuryazarlığı öz yeterlilik düzeyine ve alt boyutlara etkisini belirlemek amacıyla farklı istatistiksel testler yapılmıştır.

•İki gruptan oluşan değişkenler için verilerin dağılımına göre bağımsız örneklem t-testi veya Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Normallik testi sonucuna bakıldığında öğretmen adaylarının Konum Yorumlama Becerisinden aldıkları puanların normal dağılmadığı (+1 ile -1 dışında) tespit edilmiştir, bu alt boyuta ilişkin analizlerde iki gruptan oluşan bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelenirken Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Konum Belirleme Becerisi, Haritada İşlem Becerisi ve Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik düzeylerinden alınan puanlar normal dağılım (+1 ile -1 arasında) gösterdiği için bu beceriler ile iki gruptan oluşan bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelenirken bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

•Kişisel bilgi formunda yer alan “Harita uygulamaları kullanım sıklığı” değişkeni üç kategoriden (“Sık Sık”, “Bazen” ve “Hiçbir Zaman”) oluşmaktadır. Ancak “Hiçbir Zaman” seçeneğini işaretleyen katılımcı sayısının (n=6) oldukça düşük olması, istatistiksel analizlerde bu grubun ayrı bir kategori olarak tutulmasının test gücü ve geçerliliğini olumsuz

etkileyebileceği yönünde değerlendirilmiştir. Literatürde, örneklem büyüklüğünün düşük olduğu ya da belirli kategorilerdeki frekansların çok sınırlı kaldığı durumlarda, küçük hücrelerin daha büyük kategorilerle birleştirilmesi istatistiksel olarak önerilen bir yaklaşımdır (Field, 2013). Bu tür bir işlem, istatistiksel testlerin güvenilirliğini korumaya ve anlamlılık düzeyinde yanlış çıkarım riskini azaltmaya yardımcı olur.

•Ayrıca, parametrik testlerin uygulanabilirliği açısından verilerin normal dağılım göstermesi önemlidir. Norman (2010), küçük örneklem ve sınırlı dağılım farklılıklarının varlığında bile parametrik testlerin (ör. t-testi) genellikle sağlam sonuçlar verdiğini ve sosyal bilim araştırmalarında bu tür testlerin güvenle kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, mevcut araştırmada “Harita uygulamaları kullanım sıklığı” değişkeni iki kategoriye (“Sık Sık” ve “Bazen”) indirgenmiş; böylece hem gruplar arası karşılaştırmalarda istatistiksel varsayımlar sağlanmış hem de analizlerin geçerliliği korunmuştur. Verilerin normal dağılım gösterdiği durumlarda, iki grup arasındaki farkın incelenmesi amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Bu yöntem, küçük hücre sayılarının neden olabileceği istatistiksel hataları azaltarak analizlerin güvenilirliğini artırmaya yönelik metodolojik bir yaklaşımdır.

•İkiden fazla gruptan oluşan değişkenler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı fark tespit edildiğinde Tukey HSD testi ile farkın hangi gruplar arasında olduğu belirlenmiştir. Veriler normal dağılmadığında ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Normallik testi sonucuna bakıldığında öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisinden aldıkları puanların normal dağılmadığı görülmüştür, bu sebeple konum yorumlama becerisi ile ikiden fazla gruptan oluşan bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelenirken Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır. Konum belirleme becerisi, haritada işlem becerisi ve harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerinden alınan puanlar normal dağılım gösterdiği için bu beceriler ile ikiden fazla gruptan oluşan değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı öz yeterlilik düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Veriler, haritada konum belirleme, yorum yapma ve işlem becerisi olmak üzere üç alt boyutta toplanmış ve analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ile başlayan analizlerde, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı düzeyleri belirlenmiş, ardından cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumu, ders çalışırken harita kullanım durumu, harita uygulamaları kullanım sıklığı ve kullanım amacı gibi demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığı çeşitli istatistiksel testler (bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü ANOVA vb.) kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, her bir alt probleme karşılık gelecek şekilde tablo ve açıklamalarla birlikte sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistik Tablosu

Ölçek Maddeleri	n	$\bar{x}$	ss
Konumu verilen bir yerin iklimi hakkında çıkarımlarda bulunabilirim.	281	3.95	.80
Harita üzerindeki bir noktanın yönlerini (kuzey, güney, doğu, batı) gösterebilirim.	281	4.14	.88
Haritaya baktığımda haritanın türünü anlayabilirim (Siyasi, fiziki, turizm vb.).	281	4.17	.92
Türkiye'nin beşerî unsurlarına ait konum özelliklerinin önemini yorumlayabilirim.	281	3.93	.89
Haritadaki lejantı yorumlayabilirim.	281	3.69	1.05
Lejantta yer alan renklerin ne anlama geldiğini yorumlayabilirim.	281	3.81	.99
İzohips haritalarında yeryüzü şekillerini (vadi, sırt, yamaç) ayırt edebilirim.	281	3.80	1.04
Bir yerin mutlak ve göreceli konumundan yola çıkarak o yer hakkında çıkarımlarda bulunabilirim.	281	3.90	.91
Dünyadaki önemli göllerin yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.	281	3.16	1.04
Dilsiz bir dünya haritasında volkanik alanları, fay hatlarını gösterebilirim.	281	3.64	1.07
Dünyadaki ülkelerin yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.	281	3.62	.95
Türkiye'deki önemli akarsuların yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.	281	3.34	1.01

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Betimsel İstatistik Tablosu

Dünyadaki önemli akarsuların yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.	281	3.06	1.08
Türkiye’deki önemli göllerin yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.	281	3.43	1.02
Dünyadaki önemli dağların yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.	281	3.55	1.08
Harita üzerinde ölçeği ve harita uzunluğu verilen iki yer arasındaki gerçek mesafeyi bulabilirim.	281	3.23	1.16
Harita üzerinde verilen bir yerin gerçek uzunluğunu hesaplayabilirim.	281	3.14	1.17
Harita üzerinde verilen bir yerin ölçeğini hesaplayabilirim.	281	3.08	1.08
İzohips haritasında yükselti farkı ve yatay uzaklığı verilen yerin eğimini hesaplayabilirim.	281	2.99	1.12
Meridyen değerleri verilen bir yerde güneşin doğuş ve batış saatini hesaplayabilirim.	281	3.39	1.16

Öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı öz yeterlik algılarına ilişkin maddelerin ortalama puanları genel olarak orta ile yüksek arasında değişmektedir (2.99 ile 4.17 arasında). En yüksek ortalama puanlar (yaklaşık 4.1 ve üzeri) harita türünü anlama, harita üzerindeki yönleri belirleyebilme gibi temel kavramsal becerilere aittir. Örneğin; “Haritaya baktığımda haritanın türünü anlayabilirim.” ($\bar{X}$ =4.17), “Harita üzerindeki bir noktanın yönlerini (kuzey, güney, doğu, batı) gösterebilirim.” ($\bar{X}$ =4.14).

Orta düzeyde ortalama puanlar ise genellikle yorumlama ve konum belirleme becerilerine ilişkindir. Örneğin; “Konumu verilen bir yerin iklimi hakkında çıkarımlarda bulunabilirim.” ($\bar{X}$ =3.95), “Türkiye’nin beşerî unsurlarına ait konum özelliklerinin önemini yorumlayabilirim.” ($\bar{X}$ =3.93), “Lejantta yer alan renklerin ne anlama geldiğini yorumlayabilirim.” ($\bar{X}$ =3.81).

En düşük ortalama puanlar ise genellikle harita üzerinde matematiksel işlemler ve daha teknik becerilere (işlem becerisi) aittir. Örneğin; “İzohips haritasında yükselti farkı ve yatay uzaklığı verilen yerin eğimini hesaplayabilirim.” ($\bar{X}$ =2.99), “Harita üzerinde verilen bir yerin ölçeğini hesaplayabilirim.” ($\bar{X}$ =3.08), “Harita üzerinde verilen bir yerin gerçek uzunluğunu hesaplayabilirim.” ($\bar{X}$ =3.14).

4.1. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisi Ne Düzeydedir?

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Madde Ortalaması</i>
281	31.43	5.39	3.93

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisine ilişkin öz yeterlilik düzeyleri tanımlayıcı istatistikler aracılığıyla belirlenmiştir. Konum yorumlama alt boyutuna ait toplam puan ortalaması 31.43; standart sapması ise 5.39 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, alt boyutta yer alan 8 madde dikkate alındığında madde başına ortalama 3.93'e karşılık gelmektedir. Beşli likert ölçeğine göre bu puan, "katılıyorum" düzeyine denk gelmekte olup, öğretmen adaylarının konum yorumlama becerilerine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisini Etkileyen Değişkenler Nelerdir?

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Cinsiyet Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>u</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Kadın	196	138.15	27077.50	7771.50	.370	.05
Erkek	85	147.57	12543.50			

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, cinsiyet grupları arasında konum yorumlama becerisi puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p=.370$). Ortalama sıralamalar kadınlar için 138.15, erkekler için 147.57 olup, fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=.370>.05$). Cohen (1988)'e göre non-parametrik testlerde eta kare benzeri olan r değeri vardır. Bu değere göre .1 küçük, .3 orta ve .5 büyük etkiye sahiptir. Tablodan etki büyüklüğüne bakıldığında küçük ($r=.05$) bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.2.2. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 12. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Sınıf düzeyi</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>u</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
1. sınıf	135	121.22	16365.00	7185.00	.000	.24
4. sınıf	146	159.29	23256.00			

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, 1. sınıf ve 4. sınıf öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p < .05$).

4. sınıf öğrencilerinin sıralama ortalaması (159.29), 1. sınıf öğrencilerine (121.22) göre daha yüksektir. Bu durum, öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça konum yorumlama becerisinin de arttığını göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında küçük-orta ($r = .24$) bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.2.3. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisini Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 13. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

<i>Mezun olunan lise türü</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	χ^2	<i>p</i>	ϵ^2
Anadolu Lisesi	205	141.89	3.429	.330	.005
İmam Hatip Lisesi	21	125.98			
Ticaret Meslek Lisesi	18	168.83			
Diğer	37	131.08			

Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, mezun olunan lise türüne göre öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisi puanları arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>.05$). Grupların ortalama sıralamaları arasında küçük farklar gözlenmiş olsa da bu farklar anlamlı düzeyde değildir.

4.2.4. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin ‘Harita Bilgisi ve Uygulamaları’ Dersini Almasına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 14. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Seçmeli Ders Alma Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Seçmeli Ders Alma Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>u</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Evet	62	163.10	10112.00	5419.000	.015	.15
Hayır	219	134.74	29509.00			

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, seçmeli harita bilgisi ve uygulamaları dersi alma durumuna göre öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p<.05$). Seçmeli dersi alan öğrencilerin ortalama sıralaması (163.10), almayanlara göre (134.74) daha yüksektir. Bu durum, seçmeli ders alan bireylerin konum yorumlama becerilerinin daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında küçük ($r=.15$) düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.2.5. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanmasına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 15. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>u</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Evet	206	154.28	31782.50	4988.500	.00	.27
Hayır	75	104.51	7838.50			

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, ders çalışırken harita kullanım durumuna göre öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisi puanları arasında istatistiksel olarak

anlamlı bir fark vardır ($p < .05$). Harita kullanan öğrencilerin ortalama sıralaması (154.28), kullanmayanlara göre (104.51) daha yüksektir. Bu durum, ders çalışırken harita kullanan bireylerin konum yorumlama becerilerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında küçük-orta ($r = .27$) düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir.

4.2.6. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 16. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Mann-Whitney U Testi Sonuçları

<i>Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı</i>	<i>n</i>	<i>Sıra ortalaması</i>	<i>Sıra toplamı</i>	<i>u</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
Sık sık	122	144.66	17649.00	8520.000	.213	.08
Bazen	153	132.69	20301.00			

Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, harita uygulamalarını kullanım sıklığına göre öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Gruplar arasında küçük farklılıklar görülse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bununla beraber etki büyüklüğü de küçük ($r = .08$) düzeydedir.

4.2.7. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

<i>Harita Uygulamaları Kullanım Amacı</i>	<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	χ^2	<i>p</i>
Konum ve Yön Belirleme	224	138.52	1.042	.594
Tarihi ya da Doğal Alanları İnceleme	26	149.69		
Yeryüzü Şekillerini İnceleme	31	151.61		

Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre, harita uygulamalarını kullanım amacına göre öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Ortalama sıralamalar arasında bazı farklılıklar bulunsa da bu farklar istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$).

4.3. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisi Ne Düzeydedir?

Tablo 18. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>Madde Ortalaması</i>
281	23.84	5.54	3.41

Öğretmen adaylarının konum belirleme becerisine ilişkin öz yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla ilgili alt boyuta ait tanımlayıcı istatistikler analiz edilmiştir. Katılımcıların bu alt boyuttaki toplam puan ortalamaları 23.84; standart sapmaları ise 5.54 olarak hesaplanmıştır. Yedi maddeden oluşan bu alt boyuta göre madde başına ortalama 3.41 elde edilmiştir. Bu puan, beşli likert ölçeğinde "katılıyorum" düzeyine karşılık gelmekte olup, öğretmen adaylarının konum belirleme becerilerine ilişkin öz yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.4. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisini Etkileyen Değişkenler Nelerdir?

4.4.1. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 19. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Cinsiyet Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Kadın	196	3.31	.742	.002	3.052	.39
Erkek	85	3.62	.861			

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre konum belirleme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile

incelenmiştir. Erkek öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3.62$) konum belirleme becerisi puan ortalamalarının, kadın öğretmen adaylarına ($\bar{X}=3.31$) göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yapılan t-testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Yapılan araştırmada etki büyüklüğünü görebilmek amacıyla Cohen-d hesaplanmıştır. Cohen'e (1988) göre .20 düşük, .50 orta ve .80 yüksek düzey etki büyüklüğünü ifade etmektedir. Buna göre tabloya bakıldığında Cohen's-d değeri .39 olarak bulunmuştur. Bu bulgu, cinsiyet değişkeninin konum belirleme becerisi üzerinde hem anlamlı bir etkisi olduğunu hem de orta düzey bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.4.2. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 20. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
1. sınıf	135	3.34	.677	.225	1.217	.14
4. sınıf	146	3.46	.882			

Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre konum belirleme becerisi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. 4. sınıf öğretmen adaylarının ortalaması ($\bar{X}=3.46$), 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{X}=3.34$) daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Etki büyüklüğünün hesaplandığı Cohen's-d değerine bakıldığında .14 bulunmuştur. Düşük düzeydeki bu etki sebebiyle sınıf düzeyi ve konum belirleme becerisi arasında anlamlı farklılık görülmemiştir.

4.4.3. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>	<i>Post-Hoc (Tukey)</i>
------------------------	------------------------	-----------	---------------------------	----------	----------	----------------------------	-------------------------

Tablo 21. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları

Gruplar arası	6.647	3	2.216	3.636	.013	.04	Anadolu Lisesi-Ticaret Meslek Lisesi (.013)
Gruplar içi	168.764	277	.609				İmam Hatip Lisesi-Ticaret Meslek Lisesi (.015)
Toplam	175.410	280					

Tabloya bakıldığında mezun olunan lise türüne göre konum belirleme becerisi puanları arasında anlamlı fark vardır ($p < .05$). Etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla η^2 değerine bakılmıştır. Cohen (1988)' e göre .01 ile .06 aralığındaki değerler küçük, .06 ile .14 aralığındaki değerler orta, .14 ve üzeri değerler de büyük etki büyüklüğüne sahiptir. Tablo incelendiğinde η^2 değerinin küçük düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Analiz sonucuna ($p < .05$) göre anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc testinde Tukey testi yapılmıştır. Varyanslar homojen (Levene testi $p > .05$) çıktığı için Tukey testi tercih edilmiştir. Bu test göre hangi gruplar arasında farklılığın olduğu aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 22. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Farklılaştığını İfade Eden Tukey Testi Sonuçları

	<i>p</i>	<i>Anlamlılık Durumu</i>
Anadolu Lisesi-Ticaret Meslek Lisesi	.013	Anlamlı fark var ($p < .05$)
İmam Hatip Lisesi-Ticaret Meslek Lisesi	.015	Anlamlı fark var ($p < .05$)
Diğer gruplar		Anlamlı fark yok ($p > .05$)

Yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, mezun olunan lise türüne göre öğrencilerin konum belirleme becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$). Anlamlılığın belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, anlamlı farkın Anadolu Lisesi ile Ticaret Meslek Lisesi ve İmam Hatip Lisesi ile Ticaret Meslek Lisesi mezunları arasında olduğu belirlenmiştir ($p < .05$).

Ortalama farklar incelendiğinde, Ticaret Meslek Lisesi mezunlarının konum belirleme becerisi puanlarının diğer iki gruba kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4.4. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin ‘Harita Bilgisi ve Uygulamaları’ Dersini Almasına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Seçmeli Ders Alma Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Seçmeli Ders Alma Durumu</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Evet	62	3.58	.952	.75	1.802	.30
Hayır	219	3.35	.733			

Araştırmada öğretmen adaylarının seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumlarına göre konum belirleme becerisi düzeyleri karşılaştırılmıştır. Seçmeli dersi alan öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{X}$ =3.58), almayanlara göre ($\bar{X}$ =3.35) daha yüksek bulunmuştur. Ancak yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Etki büyüklüğünü görmek amacıyla Cohen's-d değerine bakıldığında .30 ile küçük düzey etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının konum belirleme becerisi puan ortalamalarının, dersi almayan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak bu farkın küçük düzeyde bir etki büyüklüğüne (Cohen's-d = .30) sahip olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

4.4.5. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanmasına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Evet	206	3.50	.728	.00	3.715	.50
Hayır	75	3.12	.887			

Öğretmen adaylarının ders çalışırken harita kullanma durumlarına göre konum belirleme becerisi düzeyleri bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Harita kullanan öğretmen adaylarının ortalama puanı ($\bar{X}=3.50$), harita kullanmayanlara ($\bar{X}=3.12$) göre daha yüksek bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<.05$). Cohen's-d değeriyle etki büyüklüğü incelendiğinde orta düzeyde (Cohen's-d=.50) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu, ders çalışırken harita kullanan bireylerin konum belirleme becerilerinin anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu farkın da orta düzey bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

4.4.6. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Sık sık	122	3.50	.823	.101	1.648	.20
Bazen	153	3.34	.700			

Araştırmada öğretmen adaylarının harita uygulamalarını kullanma sıklıklarına göre konum belirleme becerisi düzeyleri karşılaştırılmıştır. Harita uygulamalarını “Sık sık” kullananların ortalaması ($\bar{X}=3.50$), “bazen” kullananlara göre ($\bar{X}=3.34$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$). Etki büyüklüğünün incelendiği Cohen's-d değeri .20 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre harita uygulamaları kullanım sıklığının konum belirleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ve küçük düzeyde (Cohen's-d=.20) etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir.

4.4.7. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisi Harita Uygulamaları Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Gruplar arası	.225	2	.127	.202	.817	.01
Gruplar içi	175.156	278	.630			
Toplam	175.410	280				

Öğretmen adaylarının harita kullanım amaçlarına göre konum belirleme becerisi puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonucuna göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Etki büyüklüğü açısından bakıldığında düşük ($\eta^2 = .01$) düzeyde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin haritaları kullanma amaçlarının (konum ve yön belirleme, tarihi/doğal alanları inceleme, yeryüzü şekillerini inceleme) konum belirleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

4.5. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisi Ne Düzeydedir?

Tablo 27. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisine İlişkin Betimsel İstatistikleri

<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Madde Ortalaması</i>
281	15.85	4.89	3.17

Araştırmada öğretmen adaylarının işlem becerisine ilişkin öz yeterlilik düzeyleri belirlenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin toplam puan ortalaması 15.85, standart sapması ise 4.89 olarak bulunmuştur. Beş maddeden oluşan alt boyut dikkate alındığında, madde başına düşen ortalama puan 3.17'dir. Bu puan, beşli likert ölçeğine göre "kararsızım" düzeyine denk gelmektedir. Bu sonuç, öğretmen adaylarının işlem becerisine yönelik öz yeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir.

4.6. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisini Etkileyen Değişkenler Nelerdir?

4.6.1. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 28. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Cinsiyet Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Kadın	196	3.19	.948	.604	.519	.07
Erkek	85	3.12	1.053			

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre haritada işlem becerisi düzeyleri bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X=3.19$), erkek öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.12$) biraz daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($>.05$). Düşük (Cohen's- $d=.07$) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, cinsiyetin haritada işlem becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir.

4.6.2. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 29. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
1. sınıf	135	3.05	.955	.59	1.893	.23
4. sınıf	146	3.27	.993			

Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre haritada işlem becerisi düzeyleri bağımsız örneklem t-testi ile incelenmiştir. 4. Sınıf öğretmen adaylarının puan ortalaması ($X=3.27$), 1. Sınıf öğretmen adaylarının ortalamasından ($X=3.05$) daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu fark, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değildir ($p>.05$). Etki büyüklüğüne bakıldığında küçük düzeyde (Cohen's- $d=.23$) etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgular, sınıf düzeyi ilerledikçe öğretmen adaylarının haritada işlem

becerilerinin kısmen geliştiğini ancak bu gelişimin anlamlı düzeye ulaşmadığını göstermektedir.

4.6.3. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 30. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Gruplar arası	3.094	3	1.031	1.075	.360	.012
Gruplar içi	265.747	277	.959			
Toplam	268.841	280				

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre haritada işlem becerisi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda, lise türlerine göre haritada işlem becerisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğrencilerin mezun oldukları lise türü, haritada işlem becerisi düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Etki büyüklüğe bakıldığında ($\eta^2=.012$) küçük düzeyde etki gösterdiği görülmektedir.

4.6.4. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin ‘Harita Bilgisi ve Uygulamaları’ Dersini Almasına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 31. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Seçmeli Ders Alma Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Seçmeli Ders Alma Durumu</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Evet	62	3.40	5.244	.032	2.159	.31
Hayır	219	3.10	4.756			

Öğretmen adaylarının seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersi alma durumlarına göre haritada işlem becerisi düzeyleri bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Seçmeli dersi alan öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{X} = 3.40$), almayanlara göre ($\bar{X}$

=3.10) daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$). Bu sonuç, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alan bireylerin haritada işlem becerilerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde (Cohen's- $d=.31$) küçük-orta aralığında olduğu görülmektedir. Bu da pratik açıdan sınırlı bir etkiye işaret etmektedir.

4.6.5. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanmasına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 32. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Evet	206	3.26	.950	.006	2.787	.38
Hayır	75	2.90	1.014			

Araştırmada öğretmen adaylarının ders çalışırken harita kullanma durumlarına göre haritada işlem becerisi düzeyleri bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Harita kullanan öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=3.26$), harita kullanmayanlara göre ($\bar{X}=2.90$) daha yüksek bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<.05$). Bu bulgu, ders çalışırken harita kullanan bireylerin işlem becerilerinin daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında küçük-orta (Cohen's- $d=.38$) düzeyde olduğu görülmektedir.

4.6.6. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 33. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Sık sık	122	3.20	.962	.724	.354	.04
Bazen	153	3.16	.969			

Araştırmada öğretmen adaylarının harita uygulamalarını kullanım sıklıklarına göre haritada işlem becerisi düzeyleri bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. “Sık sık” kullananların puan ortalaması ($\bar{X} = 3.20$), “bazen” kullananlara göre ($\bar{X} = 3.16$) biraz daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Bu bulgu, harita uygulaması kullanım sıklığının haritada işlem becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Aynı zamanda çok küçük (Cohen’s- $d = .04$) düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

4.6.7. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 34. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Gruplar arası	1.305	2	.652	.678	.509	.005
Gruplar içi	267.536	278	.962			
Toplam	268.841	280				

Öğretmen adaylarının harita kullanım amaçlarına göre haritada işlem becerisi puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Bu sonuca göre, öğrencilerin harita kullanım amacı (konum ve yön belirleme, tarihi/doğal alanları inceleme, yeryüzü şekillerini inceleme), haritada işlem becerisi düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Etki büyüklüğü incelendiğinde küçük ($\eta^2 = .005$), düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

4.7. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilikleri Ne Düzeydedir?

Tablo 35. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikleri

<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>Madde Ortalaması</i>
281	71.12	13.00	3.56

Araştırmada öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına yönelik genel özyeterlilik düzeyleri tanımlayıcı istatistikler yoluyla incelenmiştir. 20 maddeden oluşan ölçek kapsamında katılımcıların toplam puan ortalaması 71.12; standart sapması ise 13.00 olarak hesaplanmıştır. Bu verilere göre madde başına düşen ortalama puan 3.56'dır. Bu değer, beşli likert ölçeğinde "katılıyorum" düzeyine karşılık gelmekte olup, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin özyeterlilik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.8. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerini Etkileyen Değişkenler Nelerdir?

4.8.1. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 36. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Kadın	196	3.52	.603	.233	1.198	.17
Erkek	52	3.63	.745			

Öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri cinsiyete göre bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Erkek öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=3.63$), kadın öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{X}=3.52$) daha yüksek olmakla birlikte, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>.05$). Bu sonuç, cinsiyetin harita okuryazarlığı özyeterliliği üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Etki büyüklüğü (Cohen's $d = .17$) küçük düzeyde olup, cinsiyetin harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerini açıklamada belirleyici bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

4.8.2. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 37. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
1. sınıf	135	3.45	.570	.011	2.554	.30
4. sınıf	146	3.65	.705			

Araştırmada öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri sınıf düzeylerine göre bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. 4. sınıf öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=3.65$), 1. sınıf öğretmen adaylarının ortalamasından ($\bar{X}=3.45$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$). Bu sonuç, sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerinin de arttığını göstermektedir. Etki büyüklüğüne bakıldığında küçük-orta ($Cohen's-d=.30$) düzeyde etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu durum pratik açıdan sınırlı ama gözle görülebilir bir etki büyüklüğü olduğunu göstermektedir.

4.8.3. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 38. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Mezun Oldukları Lise Türü Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği Anova Testi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2
Gruplar arası	2.437	3	.812	1.939	.123	.02
Gruplar içi	116.022	277	.419			
Toplam	118,458	280				

Mezun olunan lise türüne göre Harita Okuryazarlığı Ölçeği puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>.05$). Bu sonuç, lise türünün harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2=.02$) düşük düzeydedir ve lise türünün toplam varyansın yalnızca küçük bir kısmını açıkladığını göstermektedir.

Bulgular, bireylerin lisede aldıkları eğitim türünün harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerini anlamlı biçimde şekillendirmediğini ortaya koymaktadır.

4.8.4. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin ‘Harita Bilgisi ve Uygulamaları’ Dersini Almasına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 39. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Seçmeli Ders Alma Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Seçmeli Ders Alma Durumu</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Evet	62	3.72	.786	.043	2.055	.34
Hayır	219	3.50	.599			

Seçmeli ders alma durumuna göre Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır ($p < .05$). Seçmeli ders alan öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{X}=3.72$), seçmeli ders almayan adaylara göre ($\bar{X}=3.50$) anlamlı biçimde daha yüksektir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's $d = .34$) küçük düzeyde olmakla birlikte kayda değer bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgu, harita ile ilgili seçmeli ders almanın harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

4.8.5. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerini Ders Çalışırken Harita Kullanmasına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 40. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Ders Çalışırken Harita Kullanım Durumu</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Evet	206	3.66	.578	.00	4.140	.63
Hayır	75	3.26	.747			

Öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri, ders çalışırken harita kullanma durumlarına göre bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Harita kullanan öğretmen adaylarının puan ortalaması ($\bar{X}=3.66$), harita kullanmayan adaylara göre ($\bar{X}=3.26$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$). Bu bulgu, ders çalışırken harita kullanımının harita okuryazarlığı özyeterliliği üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğünün orta düzeyde (Cohen's- $d=.63$) olduğu görülmektedir. Bu durum ders çalışırken harita kullanan ve kullanmayan öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri arasındaki farkın sadece istatistiksel olarak değil pratikte de dikkate değer olduğunu göstermektedir.

4.8.6. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 41. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin İncelendiği T-Testi Sonuçları

<i>Harita Uygulamaları Kullanım Sıklığı</i>	<i>n</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>Cohen's-d</i>
Sık sık	122	3.61	.661	.225	1.216	.15
Bazen	153	3.52	.580			

Harita uygulamalarını kullanım sıklığına göre Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeyi puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız örneklem t-testinde gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($p>.05$). “Sık sık” harita uygulaması kullanan öğretmen adaylarının ortalama puanları ($\bar{X}=3.61$) “bazen” kullananlara göre ($\bar{X}=3.52$) daha yüksek görünse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's $d = .15$) çok küçük düzeydedir; bu da kullanım sıklığının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyini açıklamada oldukça sınırlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

4.8.7. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacına Göre Farklılaşma Durumu

Tablo 42. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Harita Uygulamaları Kullanım Amacı Değişkeni Üzerindeki Etkisinin incelendiği Anova Testi Sonuçları

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	.495	2	.247	.583	.559	.0042
Gruplar içi	117.964	278	.424			
Toplam	118.458	280				

Öğretmen adaylarının harita kullanım amaçlarına göre harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri puanlarında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$). Bu sonuca göre, öğrencilerin harita kullanım amacı (konum ve yön belirleme, tarihi/doğal alanları inceleme, yeryüzü şekillerini inceleme), harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri ($\eta^2=.0042$) oldukça düşük düzeydedir ve kullanım amacının ölçek puanlarındaki toplam varyansın ihmal edilebilir bir kısmını açıkladığını göstermektedir. Bu sonuç, kullanım amacının harita okuryazarlığı üzerinde belirleyici bir değişken olmadığını desteklemektedir.

V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA

5.1. Öğretmen Adaylarının Konum Yorumlama Becerisinin ve Bu Beceriye Etkileyen Değişkenlerin Tartışılması

Bu araştırmada elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının harita üzerindeki mekânsal ilişkileri analiz etme, yönleri ve konumları doğru yorumlama konusunda kendilerine güven duyduklarını ortaya koymaktadır.

Güneş (2016), öğretmen adaylarına uyguladığı başarı testinde konum belirleme becerisine ait soruların %79.2 oranında doğru yanıtlandığını belirtmiştir. Her ne kadar bu bulgu doğrudan konum belirleme becerisine işaret etse de yüksek başarı oranı öğretmen adaylarının harita üzerindeki konumsal verileri doğru yorumlama yeteneğine de sahip olduklarını düşündürmektedir. Miola ve diğerleri (2021), katılımcılardaki yüksek özyeterlilik inancının sanal harita görevleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Her iki sonuç, mevcut çalışmadaki yüksek özyeterlilik algısıyla örtüşmektedir.

Tuna vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, haritada konum bulma becerilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilmiş ve bu farklılık erkeklerin lehine çıkmıştır. Can ve Demirkaya (2023), kızların erkeklerden daha yüksek konum yorumlama beceri düzeyine sahip olduğunu tespit etmiştir. Her iki çalışma da mevcut çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bu çalışmaya göre konum yorumlama becerisi üzerinde cinsiyet değişkeninin olumlu bir etkisi yoktur. Ortaya çıkan bu farklılığın örneklem grubundaki kademe farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir.

Can ve Demirkaya (2023), ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada sınıf düzeyine göre konum yorumlama becerisi için anlamlı farklılık olmadığını ortaya koymuşlardır. İncekara ve Kantürk'ün (2010) çalışmasında ise sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencilerinin 4. sınıflardan daha başarılı oldukları yönündedir. Bu durum, öğretim sürecinde edinilen bilgi ve deneyimin konum yorumlama becerisine doğrudan katkı sağlamadığını, hatta bazı durumlarda önceki bilgiyle çelişen kavram yanılgılarının gelişebileceğini düşündürmektedir. Mevcut çalışmada ise konum yorumlama becerisi sınıf düzeyine anlamlı farklılık göstermiş olup 4. sınıfların konum yorumlama becerisi 1. sınıflara

kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgu, Koç ve Karatekin'in (2016) çalışmasında ortaya koyduğu "sınıf düzeyi arttıkça harita okuryazarlık düzeyi yükselir" görüşüyle paralellik göstermektedir ancak Can ve Demirkaya (2023) ile İncekara ve Kantürk (2010) tarafından yapılan çalışmalarla çelişmektedir. Söz konusu çelişkinin, kullanılan ölçme araçlarının kapsamı, uygulama biçimi ve örneklem grubunun özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Mevcut araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisi, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alanlar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Benzer biçimde, Hali (2021) tarafından yürütülen çalışmada da lisans düzeyinde verilen Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersinin, bireylerin harita yorumlama becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı ortaya konulmuştur. Bu doğrultuda, her iki çalışmanın bulguları birbirini desteklemekte ve alan eğitimi kapsamında sunulan uygulamalı derslerin harita okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Abbak (2021), tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin derslerinde harita kullanmalarının öğrencilerin konuyu daha iyi anlamalarına katkı sağladığı ortaya konmuştur. Mevcut çalışmada da öğretmen adaylarının ders çalışırken harita kullanmalarının, konum yorumlama becerilerini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Abbak'ın çalışması öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına odaklanırken bu çalışma öğretmen adaylarının bireysel öğrenme sürecine ilişkin sonuç ortaya koymaktadır. Fakat her iki çalışmanın bulgularının, harita kullanımının öğrenme sürecine sağladığı katkı açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Tablo 43. Abbak(2021) Tarafından Yapılan Çalışma ile Mevcut Çalışmanın Benzerlik Gösteren Maddelerinin Karşılaştırılması

<i>Abbak (2021) Ölçek Maddeleri</i>	<i>X</i>	<i>Bu Çalışmanın Ölçek Maddeleri</i>	<i>X</i>
Harita kullanarak yönümü bulurum	3.54	Harita üzerindeki bir noktanın yönünü (kuzey, güney, doğu, batı) gösterebilirim	4.14
Harita üzerindeki işaretlerin anlamını bilirim	4.80	Haritadaki lejantı yorumlayabilirim	3.69
Harita üzerindeki ifadelerin anlamını bilirim	3.96	Lejantta yer alan renklerin ne anlama geldiğini yorumlayabilirim	3.81
Harita üzerindeki renklerin anlamını bilirim	4.19		

Abbak (2021) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmada “Harita kullanarak yönümü bulurum” maddesine verilen yanıtların ortalaması 3.54 iken, bu çalışmada lisans düzeyindeki öğretmen adaylarının benzer bir beceriyi ölçen “Harita üzerindeki bir noktanın yönünü (kuzey, güney, doğu, batı) gösterebilirim” maddesine verdikleri ortalama puan 4.14’tür. Bu sonuç, öğretmen adaylarının yön bulma konusunda ortaokul öğrencilerine kıyasla daha yüksek bir özyeterlilik algısına sahip olduklarını göstermektedir. Benzer şekilde Abbak’ın çalışmasında “Harita üzerindeki işaretlerin anlamını bilirim” maddesi 4.80 maddesi oldukça yüksek ve “Harita üzerindeki ifadelerin anlamını bilirim” maddesi 3.96 ortalama ile orta düzeyde bulunmuş, bu çalışmada ise benzer içerikteki “Haritadaki lejantı yorumlayabilirim” maddesi 3.69 ortalama ile orta düzeyde kalmıştır. Her iki çalışma birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin sembollerini tanıma konusunda öğretmen adaylarından daha yüksek bir özgüvene sahip olduğu, ancak öğretmen adaylarının sembollerini yorumlama noktasında daha temkinli yanıtlar verdikleri söylenebilir. Bunun yanında, Abbak’ın “Harita üzerindeki renklerin anlamını bilirim” maddesine ilişkin ortalama 4.19 iken, bu çalışmada benzer bir boyutu ölçen “Lejantta yer alan renklerin ne anlama geldiğini yorumlayabilirim” maddesi için ortalama 3,81 bulunmuştur. Bu farklılığın birkaç nedenden kaynaklandığı söylenebilir. Öncelikle, iki madde arasındaki bilişsel talep düzeyinin farklılığı dikkat çekmektedir. Abbak’ın çalışmasında yer alan madde daha çok renkleri tanıma ve ezbere dayalı bilgiye odaklanırken, bu araştırmadaki madde yorumlama ve çıkarım yapma gibi daha üst düzey bir beceriyi gerektirmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının kendilerini daha temkinli değerlendirmelerine yol açmış olabilir. Ayrıca, örneklem gruplarının farklılığı da bulguları etkilemiş olabilir. Ortaokul öğrencilerinin bilgi düzeyine ilişkin özyeterlilik algıları, çoğu zaman doğrudan ve öz güvenli bir şekilde ifade edilirken; lisans seviyesindeki öğretmen adayları sahip oldukları bilgiyi öğretme ve aktarma sorumluluğu ile değerlendirdiklerinden daha eleştirel bir öz değerlendirme yapabilmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının puanlarının görece daha düşük olması, yalnızca bilgi eksikliğine değil, aynı zamanda daha yüksek akademik beklenti ve sorumluluk bilinciyle hareket etmelerine bağlanabilir. Ölçeklerin farklılığı ve örneklem gruplarının yaş ile eğitim düzeylerindeki ayrılıklar dikkate alındığında, doğrudan bir karşılaştırma yapmak mümkün olmasa da benzer maddeler üzerinden yapılan bu değerlendirmeler her iki çalışmanın bulgularının belirli yönlerden paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

5.2. Öğretmen Adaylarının Konum Belirleme Becerisinin ve Bu Beceriye Etkileyen Değişkenlerin Tartışılması

Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konum belirleme becerisine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Güneş (2016), öğretmen adaylarına uyguladığı başarı testinde konum belirleme becerisine ait soruların %79,2 oranında doğru yanıtlandığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, öğretmen adaylarının konum belirleme konusunda genel olarak başarılı olduklarını göstermektedir ve bu çalışmadaki bulgularla örtüşmektedir. Ancak İncekara ve Kantürk (2010), öğretmen adaylarının yaşadıkları ilçeyi dilsiz bir il haritası üzerinden gösterme etkinliğinde %76 oranında başarısız olduklarını, buna karşın doğdukları ili dilsiz Türkiye haritası üzerinden %83,2 oranında doğru gösterdiklerini belirtmiştir. Bu sonuç, bireylerin yaşadıkları çevreye dair konum bilgilerini harita üzerinde aktarmakta zorlandıklarını, ancak daha tanıdık ve genel coğrafi bilgileri daha kolay hatırlayabildiklerini göstermektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, Tuna vd. (2012), Koç vd.(2017) ve Smith vd.'nin (2017) çalışmaları, erkek öğrencilerin konum belirleme becerilerinde daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular, mevcut çalışmadaki cinsiyetin konum belirleme becerisi üzerinde anlamlı bir etki yarattığını gösteren sonuçlarla örtüşmektedir. Erkek öğrencilerin bu beceride daha yüksek özyeterlilik algısına sahip olmaları, mekânsal düşünme becerilerinin gelişimiyle ve harita kullanım alışkanlıklarıyla ilişkili olabilir.

Can ve Demirkaya (2023), ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ise konum belirleme becerisinin cinsiyete göre anlamlı farklılığa sebep olmadığını ortaya koymuşlardır. Can ve Demirkaya'nın örnekleme ile bu çalışmanın örnekleme arasındaki yaş ve akademik seviye farkı, bulgular arasındaki tutarsızlığı açıklayan bir etken olarak düşünülebilir.

Mevcut çalışmanın bulgularına bakıldığında cinsiyet değişkenine göre yalnızca konum belirleme becerisinde anlamlı fark bulunması ancak toplam harita okuryazarlığı düzeyinde fark görülmemesi, Uttal vd. (2013) tarafından yapılan çalışmada “cinsiyet farklarının eğitimle azaltılabilir olduğu” yönündeki bulgusunu desteklemektedir. Bu durum, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının benzer akademik ortamda aynı öğretim süreçlerinden geçmeleri nedeniyle, cinsiyete dayalı farkların giderek azaldığını düşündürmektedir. Dolayısıyla, eğitim sürecinin eşit fırsatlar yaratması mekânsal becerilerdeki olası toplumsal cinsiyet farklılıklarını dengeleyici bir etki göstermektedir.

Can ve Demirkaya'nın (2023) ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, konum belirleme becerisinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığı ve 7. ile 8. sınıf

öğrencilerinin 6. sınıflara kıyasla daha yüksek beceri düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulgu, yaşla birlikte gelişen bilişsel kapasite ve artan coğrafi deneyimlerin harita okuryazarlığı becerilerini olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Ancak mevcut çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konum belirleme becerisi, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının 1. ve 4. sınıf düzeylerinde benzer akademik altyapıya sahip olmaları ve harita okuryazarlığına ilişkin temel bilgileri önceki eğitim süreçlerinde kazanmış olmalarıyla açıklanabilir. Ayrıca üniversite düzeyinde uygulamaya dayalı harita etkinliklerinin sınırlı olması ya da ders içeriklerinin bu beceriyi sistematik biçimde geliştirmeye yeterince odaklanmaması, sınıf düzeyine bağlı farkın ortaya çıkmamasında etkili olmuş olabilir. Bu bağlamda, sınıf düzeyinin harita okuryazarlığı üzerindeki etkisi, bireylerin eğitim kademesi ve öğrenme bağlamına göre değişkenlik gösterebilir. Ortaöğretim düzeyinde yaş ve deneyim faktörü daha belirleyici olurken, yükseköğretim düzeyinde ortak müfredat ve akademik homojenlik bu etkiyi sınırlayabilir.

Mevcut çalışmanın bulgularına göre seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alan öğretmen adayları ile almayan adaylar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Hali (2021), sosyal bilgiler öğretiminde Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersinin lisans düzeyinde konum belirleme becerisi üzerinde olumlu etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu mevcut çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir.

5.3. Öğretmen Adaylarının Haritada İşlem Becerisinin ve Bu Beceriye Etkileyen Değişkenlerin Tartışması

Çalışmanın bulguları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritada işlem becerisine ilişkin özyeterlilik düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Koç ve Çifçi (2016), sınıf öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının haritada işlem becerilerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgu, çalışmamızda elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından değerlendirildiğinde, Koç, Aksoy ve Çifçi (2017) tarafından yapılan çalışmada haritada işlem becerisi boyutunda erkek öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bu sonuç, mevcut çalışmanın bulgularıyla çelişmektedir. Bu çalışmada haritada işlem becerisi üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür.

Harita kullanma sıklığı değişkeni açısından değerlendirildiğinde, Koç, Aksoy ve Çifçi (2017) çalışmasında haritayı orta ve sık kullanan öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeylerinin, hiç kullanmayanlara ve çok az kullananlara göre anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Mevcut çalışmada ise haritada işlem becerisi ile harita kullanım sıklığı arasında pozitif bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Harita kullanımının sıklığı, bireyin harita üzerindeki teknik işlemleri deneyimleme ve pekiştirme fırsatını artırarak özyeterlilik algısını güçlendirmektedir. Aynı çalışmada, harita kullanım amacı değişkenine göre de anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Haritayı ders çalışırken kullanan bireylerin işlem becerileri, turistik seyahat ya da yön bulma amacıyla kullananlara kıyasla daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, harita kullanımının akademik bağlamda daha işlevsel ve beceri geliştirici olduğunu göstermektedir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgulara göre harita kullanım amacı öğretmen adaylarının haritada işlem becerisi üzerinde herhangi bir etkiye sahip değildir. İki çalışma arasında ortaya çıkan farklılığın sebebi, harita kullanım amaçlarının farklı şekilde belirlenmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmada ders çalışırken harita kullanan öğretmen adaylarının haritada işlem yapabilme becerisinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ancak harita kullanım amaçları arasında bu değişken yer almadığı için anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5.4. Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeyleri ve Bu Düzeyi Etkileyen Değişkenlerin Tartışması

Araştırma bulguları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin genel özyeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına yönelik temel becerilere (konum yorumlama, konum belirleme, haritada işlem yapma) ilişkin kendilerine güven duyduklarını, ancak bu güvenin beceriye ve kullanım sıklığına göre farklılık gösterebildiğini ortaya koymaktadır.

Akyürek Tay (2023), sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin harita okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, öğretmenlik mesleğinde harita okuryazarlığının önemli bir yeterlik alanı olarak kabul edildiğini göstermektedir. Ancak Akengin, Tuncel ve Cendek (2016), sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada öğretmenlerin harita okuryazarlığı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu beceriyi daha çok ülkelerin konumlarını bilme ya da harita lejantını kullanma şeklinde sınırlı bir çerçevede değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu farklılık, örneklem gruplarının mesleki deneyim düzeylerinden ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarının

kapsamından kaynaklanabilir. Öğretmenlerin harita okuryazarlığını daha sınırlı bir şekilde tanımlamaları, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkili olabilirken, öğretmen adaylarının daha yüksek özyeterlilik algısına sahip olmaları ise aldıkları güncel lisans eğitiminin ve teorik bilgiye dayalı öz güvenlerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin özyeterlilik algılarının genel olarak yüksek olması, güncel lisans eğitiminin, teorik bilgi birikiminin ve dijital harita uygulamalarına erişimin bu algıyı desteklediğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının henüz mesleki uygulama sürecine geçmemiş olmaları, harita okuryazarlığını daha idealize edilmiş bir biçimde değerlendirmelerine neden olabilir. Buna karşın, mesleki deneyime sahip öğretmenlerin harita okuryazarlığını daha sınırlı bir çerçevede tanımlamaları, uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle ilişkili olabilir.

Miola vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada, bireylerin sanal ortamlarda uzamsal öğrenme süreçlerinde öz-yeterlilik algılarının belirleyici rolünü vurgulanmaktadır. Bu bulgu, harita okuryazarlığı öz-yeterlilik düzeylerinin bireysel farklılıklar açısından incelendiği mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Miola vd.'nin çalışmasında, yüksek öz-yeterlilik algısına sahip bireylerin sanal ortamlarda konum belirleme ve yön bulma gibi uzamsal görevlerde daha başarılı oldukları saptanmıştır. Bu durum, harita okuryazarlığı ölçeğinin alt boyutları olan konum yorumlama ve konum belirleme becerileriyle doğrudan ilişkilidir. Mevcut çalışmada öğretmen adaylarının harita kullanım sıklığı, kullanım amacı ve seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumları gibi değişkenlerin öz-yeterlilik düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, Miola vd.'nin bulgularını desteklemekle birlikte, yüz yüze öğrenme ortamlarında deneyimin önemini de ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, uzamsal öğrenme süreçlerinde bireysel öz-yeterlilik algısının hem dijital hem de geleneksel öğrenme ortamlarında kritik bir değişken olduğu ancak bu algının gelişiminde öğrenme ortamının türü ve uygulama düzeyinin belirleyici olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterebildiğini, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur. Özcan (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir durum gözlemlenmiş; erkek öğretmen adayları lehine bir fark tespit edilmiş olsa da bu fark anlamlı bulunmamıştır. Wang vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmada da cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Akyürek Tay (2023) ise sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada cinsiyetin harita okuryazarlığı üzerinde etkili bir değişken olmadığını belirtmiştir. Türksever'in (2021) Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada kadın ve erkek öğrencilerin harita okuryazarlığı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu

bulgular harita okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde cinsiyetin belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu durum, harita okuryazarlığının daha çok bireysel ilgi, eğitimsel deneyim ve uygulama temelli öğrenme süreçleriyle şekillenebileceğini düşündürmektedir. Bu farklılığın bir başka sebebi örneklem büyüklüğü, örneklem dağılımı ve ölçme araçlarının duyarlılığı gibi etmenler olarak da düşünülebilir. Öte yandan, Koç ve Çifçi (2016) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Can ve Demirkaya (2023) ise ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada kız öğrencilerin harita okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kartal (2016) ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada, bazı harita okuryazarlığı bileşenlerinde kız öğrencilerin (örneğin harita bilgi ve işlem becerisi) daha başarılı olduğunu, bazı bileşenlerde ise erkek öğrencilerin (örneğin harita okuma ve yorumlama) daha yüksek düzeyde performans sergilediklerini belirtmiştir. Bu durum, cinsiyet değişkenine ilişkin literatürde tutarsız sonuçların bulunduğunu ve bu konuda daha kapsamlı, dengeli örneklemle yapılacak çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir.

Çalışma bulguları, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve bu farkın 4. sınıf öğrencileri lehine olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın bulgusuyla paralellik gösteren çalışmalar şu şekildedir: Özcan (2015), öğretmen adaylarının sınıf düzeyi arttıkça harita okuma özyeterlilik düzeylerinin yükseldiğini belirtmiştir. Kuzey ve Değirmenci (2019), 1. sınıf öğrencilerinin harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavram anlama düzeylerinin düşük olduğunu, 2. sınıf öğrencilerinin ise bu konuda daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Can ve Demirkaya (2023), 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin harita okuryazarlığı düzeylerinin 6. sınıflardan yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Aksoy ve Ünlü (2012) lise öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça Coğrafya dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde geliştiğini ortaya koymuşlardır. Bu durum, sınıf düzeyinin yalnızca bilgi birikimi değil, aynı zamanda kavram yanılgılarının giderilmesi ve becerilerin pekiştirilmesi açısından da önemli bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının eğitim süreci boyunca edindikleri bilgi ve deneyimlerin harita okuryazarlığına yönelik öz güvenlerinin arttığını ve bunun da harita okuryazarlığı becerilerine doğrudan yansıdığını göstermektedir.

Çalışma bulguları, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir. Bu sonuç, Kartal'ın (2016) Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi öğrencilerinin Meslek Lisesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek harita okuryazarlık düzeyine

sahip olduğunu belirttiği çalışmayla çelişmektedir. Kartal'ın çalışması lise düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüşken, bu araştırma öğretmen adaylarını kapsamaktadır; dolayısıyla örneklem farklılığı, bulgular arasındaki tutarsızlığı açıklayabilecek bir etkindir.

Aksoy ve Ablak (2019) çalışmalarının sonucunda, harita kullanma sıklığı ve haritalarla etkinlik yapma sıklığı değişkenleriyle harita okuryazarlığı arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulmuşlardır. Bu nedenle sosyal bilgiler lisans öğretim programında öğrencilerin harita becerilerini geliştirecek ders ve uygulamalara ağırlık verilmesi gerektiğini önermişlerdir. Mevcut çalışma sonucunda lisans öğretim programında yer alan seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumda mevcut çalışma, Aksoy ve Ablak'ın (2017) yaptığı çalışmayı destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının ders çalışırken harita kullanma durumu tüm alt boyutlarda (konum belirleme, konum yorumlama ve haritada işlem becerilerinde) anlamlı farklılık göstermiştir. Bu sonuç, bireylerin harita ile aktif etkileşim kurmalarının uzamsal becerileri geliştirdiğini ve öz-yeterlik algılarını güçlendirdiğini savunan Uttal vd. (2013) çalışmasıyla örtüşmektedir. Benzer şekilde Beitlova vd. (2020) yaptıkları çalışma ile öğrencilerin tematik haritaları kullanarak yeterince bilgi düzeyine ulaşabildiklerini ortaya koymuşlardır bu durum öğretmen adaylarının ders çalışırken harita kullanmaları halinde daha yüksek özyeterlilik inancına sahip oldukları bulgusu ile paralellik göstermektedir. Harita kullanımının özellikle konum belirleme ve işlem becerileri üzerindeki etkisi, öğretmen adaylarının bu becerileri uygulamalı olarak deneyimlediklerinde daha yüksek öz-yeterlik algısı geliştirdiklerini göstermektedir.

Wang vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin coğrafi özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğu ve bu yeterliğin uygulama temelli öğrenme süreçleriyle geliştirilebildiği ortaya konmuştur. Wang vd'nin yaptığı çalışmada deneyim ve uygulamam sıklığının coğrafi öz yeterliliği arttırdığı sonucu, mevcut çalışmada ders çalışırken harita kullanan öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek çıkmasıyla örtüşmektedir.

Koç vd. (2017) tarafından yapılan çalışmada, haritayı orta ve sık kullanan öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeylerinin anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Aynı çalışmada, haritayı akademik amaçlarla kullanan bireylerin işlem becerileri ve genel harita okuryazarlığı düzeyleri, turistik veya yön bulma amaçlı kullananlara göre daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, araştırmada elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir ve harita kullanımının bağlamının özyeterlilik algısını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Özcan (2015) çalışmasında, harita yazılımlarını sık kullanan öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Koç ve Çifçi (2016) tarafından yapılan çalışmada da harita kullanım sıklığı arttıkça öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin yükseldiği ifade edilmiştir. Bu bulgular, harita okuryazarlığı becerilerinin gelişiminde pratik yapmanın ve teknolojik araçları etkin kullanmanın önemli bir rol oynadığını göstermektedir. İncekara ve Kantürk (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının %75.5'inin günlük yaşamda harita kullandığı, %24.5'inin ise kullanmadığı belirtilmiştir. Bu oranlar, harita kullanımının bireysel alışkanlıklarla ve eğitim süreciyle ilişkili olduğunu göstermektedir. Kartal (2016), ortaöğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada harita kullanım amaçlarını “Turistik”, “Konum ve Yön Belirleme” ve “Ders Çalışma” olarak sınıflandırmış ve konum-yön belirleme amacıyla harita kullanan öğrencilerin diğer gruplara göre daha yüksek harita okuryazarlık düzeyine sahip olduklarını tespit etmiştir.

Mevcut çalışmanın bulgularına göre harita kullanım sıklığı ve harita kullanım amacı değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmaması, Uttal vd.'nin (2013) “nicelikten çok nitelik önemlidir” yönündeki vurgusuyla açıklanabilir. Yani, öğrencilerin haritayı sık kullanmaları, eğer bu kullanım etkin ve anlamlı bir öğrenme deneyimiyle desteklenmiyorsa, beceri gelişimine katkı sağlamayabilir. Haritayı yalnızca ders materyali olarak pasif biçimde görmek yerine, problem çözme, analiz yapma ve yön bulma etkinlikleriyle kullanmak, öz-yeterlilik gelişimi açısından daha etkili olacaktır.

Türksever'in (2021) farklı branşlardan Eğitim Fakültesi öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada hem harita kullanma durumu hem de kullanım sıklığı değişkenlerinin harita okuryazarlığı düzeyleri üzerinde anlamlı etkiler yarattığı görülmüştür. Türksever'in çalışmasında yer alan öğrencilerin haritayı daha çok günlük yaşam bağlamında kullandıkları, bu araştırmadaki öğretmen adaylarının ise harita kullanımını mesleki ve akademik amaçlarla gerçekleştirdikleri düşünülebilir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeyleri belirlenmiş ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterliliklerinin genel düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının haritayı hem öğretim aracı hem de coğrafi bilgiye erişim aracı olarak etkili biçimde kullanabildiklerini göstermektedir.

Alt boyutlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının konum yorumlama becerisine ilişkin özyeterlilik algılarının diğer boyutlara kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, konum yorumlama becerisinin sosyal bilgiler öğretiminde sıkça kullanılan bir yeterlik alanı olmasından kaynaklanabilir. Güncel lisans programlarında yer alan coğrafya içerikli dersler, dijital harita uygulamaları ve görsel materyallerin kullanımı, öğretmen adaylarının konum yorumlama konusundaki öz güvenini artırmaktadır. Ayrıca teknolojik araçların (ör. Google Earth, dijital atlaslar) eğitim sürecine entegre edilmesi, bu becerinin gelişimini destekleyen önemli bir faktör olarak değerlendirilebilir.

Konum belirleme becerisi ise öğretmen adaylarının hem akademik hem de mesleki yeterlikleri açısından kritik bir alanı temsil etmektedir. Bulgular, bu alt boyuttaki özyeterlilik düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının mekânsal farkındalık ve harita üzerinde yön, konum, mesafe gibi kavramları doğru kullanabilme konusunda yeterli düzeyde olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, konum belirleme becerisinin daha da geliştirilmesi için uygulamalı harita etkinliklerinin artırılması, saha çalışmaları ve dijital harita teknolojilerinin öğretim sürecine daha güçlü biçimde entegre edilmesi önerilmektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, haritada işlem becerisine yönelik özyeterlilik düzeylerinin diğer alt boyutlara göre görece daha düşük olma eğiliminde olduğudur. Haritada işlem becerisi; ölçek kullanma, mesafe ölçme, yön belirleme, alan hesaplama gibi teknik işlemleri harita üzerinde doğru biçimde gerçekleştirme yeteneğini ifade etmektedir. Bu beceri, uygulamaya dayalı öğrenme süreçleriyle geliştiği için öğretim programlarında bu tür uygulamalara yeterince yer verilmemesi durumunda özyeterlilik algısının sınırlı kalması mümkündür. Bu nedenle, haritada işlem becerisinin geliştirilmesi amacıyla öğretim sürecine

daha fazla uygulamalı etkinlik, dijital harita araçları ve ölçme-değerlendirme temelli etkinliklerin dâhil edilmesi önerilmektedir.

Normallik analizlerinden elde edilen bulgular da öğretmen adaylarının puan dağılımlarının genel olarak normal dağılıma yakın olduğunu, ancak konum yorumlama becerisi alt boyutunda kısmi bir sapma bulunduğunu göstermiştir. Bu durum, katılımcıların bu beceriye yönelik özyeterlilik düzeylerinde yüksek yoğunlaşma (yani büyük çoğunluğun kendini yeterli görmesi) olduğunu göstermekte, dolayısıyla bu boyutta olumlu bir eğilime işaret etmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen değişkenler açısından genel olarak cinsiyet, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, seçmeli Harita Bilgisi ve Uygulamaları dersini alma durumu, ders çalışırken harita kullanma durumu, harita kullanım sıklığı ve amacı değişkenlerine göre öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Özellikle ders çalışırken harita kullanım durumu ve seçmeli ders alma durumu değişkenlerinin, harita okuryazarlığı özyeterliliği üzerinde pozitif yönde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, harita ile daha sık etkileşimde bulunan veya harita temelli dersler alan öğretmen adaylarının, harita okuryazarlığına ilişkin daha yüksek özyeterlilik geliştirdiklerini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin genel özyeterlilik düzeyleri hem bireysel deneyim hem de eğitim süreciyle şekillenmektedir. Harita okuryazarlığı becerisi, öğretmenlik mesleğinde öğrencilerin mekânsal düşünme, yer ve konum farkındalığı geliştirmeleri açısından temel bir yeterlik alanı olarak görülmelidir. Bu bağlamda, öğretim programlarında harita okuryazarlığına yönelik uygulamalı etkinliklerin artırılması, dijital harita teknolojilerinin entegrasyonu ve ölçme-değerlendirme temelli yaklaşımların benimsenmesi, öğretmen adaylarının bu becerileri daha etkin biçimde kazanmalarına katkı sağlayacaktır.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı özyeterlilik düzeylerini geliştirmek için öğretim programlarındaki teorik bilgiler, uygulamalı etkinliklerle ve etkileşimli öğrenme ortamlarıyla desteklenmelidir.

- Dijital harita teknolojilerinin (Google Earth, GIS tabanlı uygulamalar, dijital atlaslar vb.) öğretim sürecine entegrasyonu, öğretmen adaylarının konum belirleme ve işlem becerilerini geliştirmede etkili olabilir.

- Harita okuryazarlığına ilişkin ders içerikleri, kuramsal bilgidен ziyade uygulama ve problem çözme temelli etkinliklerle zenginleştirilmelidir.

•Özellikle haritada işlem becerisi alt boyutunda gözlenen görece düşük özyeterlilik düzeyini artırmak için, ölçek hesaplama, yön bulma, alan ölçme gibi becerilere yönelik atölye çalışmaları, mikro öğretim etkinlikleri ve laboratuvar uygulamaları düzenlenmelidir.

•Seçmeli dersler kapsamında harita ve coğrafya temelli uygulamalara ağırlık verilmesi, öğrencilerin bu alandaki öz güvenini ve becerilerini artıracaktır.

•Öğretmen adaylarının haritayı sadece akademik bir materyal olarak değil, aynı zamanda günlük yaşamda karar verme, mekânsal planlama ve çevresel farkındalık gibi alanlarda kullanmalarını teşvik edecek öğretim yaklaşımları benimsenmelidir.

•Harita okuryazarlığı becerilerinin gelişimi, öğretmen eğitimi sürecinde ölçme-değerlendirme etkinlikleriyle izlenmeli; süreç odaklı değerlendirme teknikleri (performans görevleri, rubrikler vb.) kullanılmalıdır.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

•Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla sınırlıdır; benzer çalışmalar farklı branşlardaki öğretmen adayları veya hizmetteki öğretmenlerle yapılarak karşılaştırmalı sonuçlar elde edilebilir.

•Nicel bulguların derinlemesine anlaşılabilmesi için, öğretmen adaylarının harita okuryazarlığına ilişkin deneyimlerini ve algılarını ortaya koyan nitel araştırmalar (ör. görüşme, odak grup) yapılabilir.

•Farklı üniversitelerdeki öğretim programlarının karşılaştırılmasıyla, program içeriği ve uygulama yoğunluğunun harita okuryazarlığı üzerindeki etkisi değerlendirilebilir.

•Harita okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitim müdahale programları (ör. dijital harita eğitimi, coğrafi bilgi sistemleri atölyeleri) hazırlanarak etkililiği deneysel olarak test edilebilir.

•Araştırmalar, öğretmen adaylarının harita kullanımına yönelik tutum, motivasyon ve bilişsel farkındalık düzeylerini de kapsayacak şekilde genişletilebilir.

KAYNAKÇA

- Abbak, A. C. (2021). Harita okuma ve yorumlama becerisinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 4(1), 158–180.
- Akengin, H., Tuncel, G., & Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 61–69.
- Akgiş İlhan, Ö. (Ed.). (2022). *Harita bilgisi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Aksoy, B., & Ablak, S. (2019). An evaluation of map literacy of social studies preservice teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2), 158–168.
- Akyürek Tay, B. (2023). Sınıf öğretmenlerinin harita okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 2044–2071.
- Aladağ, E., & Yılmaz, H. (2021). Coğrafya öğretmen adaylarının harita okuryazarlığı becerileri üzerine bir inceleme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (43), 120–138.
- Alım, M. (2013). Coğrafya dersleri için materyal tasarımı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 17(27), 73–84.
- Aslan, O., & Sağır, Ş. U. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Education Sciences*, 4(2), 465–475.
- Avcı, M. (2024). Sosyal bilgiler dersinde harita okuryazarlığı ve önemi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 8(16), 40–50.
- Aylar, F., & Aksin, A. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 299–313.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113–131.
- Ayyıldız, İ. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Balcı, A., & Yıldırım, S. (2023). Sosyal bilgiler öğretiminde harita okuryazarlığı. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, (50), 146–163.
- Balkan, A. (2007). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harita kullanımının derse karşı tutuma, başarıya ve hatırd tutma düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: *The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bednarz, S. W., & Kemp, K. (2011). Understanding and nurturing spatial literacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 21, 18–23.
- Beitlova, M., et al. (2020). Differences in thematic map reading by students and their geography teacher. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 9(9), 492.
- Buckley, A. R., Muehrcke, P. C., & Muehrcke, J. O. (2011). *Map use: Reading, analysis, and interpretation*. Esri Press.
- Büyüköztürk, Ş., et al. (2017). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Can, B. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik harita okuryazarlık becerisinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Can, B., & Demirkaya, H. (2023). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlığı becerilerinin değişkenlere göre durumu. *Araştırma ve Deneyim Dergisi*, 8(1), 155–172.
- Cendek, E. M. (2015). *Öğrencilerde harita okuryazarlığının geliştirilmesine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Carbonell-Carrera, C., & Hess Medler, S. (2017). Spatial orientation skill improvement with geospatial applications: Report of a multi-year study. *ISPRS International Journal of Geo-Information*, 6(9), 278.
- Clarke, D. (2003). Are you functionally map literate? In *Proceedings of the 21st International Cartographic Conference* (pp. 713–719). International Cartographic Association.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.
- Çiğdem, G., & Koç, H. (2023). İnteraktif haritaların ve karekod uygulamalarının coğrafya eğitiminde kullanılması. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 87–100.
- Demirci, A. (2018). Coğrafya öğretiminde harita kullanımına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(217), 181–200.

- Demircioğlu, İ. H. (2019). Harita becerilerinin kazandırılmasında öğretim materyallerinin rolü. In C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (5. bs., ss. 233–254). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi. In C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi*. Pegem Akademi.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya öğretiminde yöntem, teknik ve araç-gereçler*. Gazi Kitabevi.
- Doğanay, H. (2017). *Coğrafya bilim alanları sözlüğü* (Genişletilmiş 2. baskı). Pegem Akademi.
- Duman, B., & Girgin, M. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin harita okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*'nde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Duman, H. (2011). *Sosyal bilgiler eğitiminde harita kullanımı ve harita kullanımı konusunda öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.
- Elgün Ceviz, A. (2023). *İlkokul sosyal bilgiler dersinde mekân algılama, harita okuryazarlığı ve konum analizi becerilerinin geliştirilmesi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Erden, M., & Akman, Y. (2015). *Eğitim psikolojisi: Gelişim, öğrenme, öğretme* (26. baskı). Arkadaş Yayınları.
- Erol, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita çizme becerileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 737–752.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Görmez, E. (2021). Ortaokul öğrencilerinin harita okuryazarlık becerisi yeterlilikleri üzerine bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 712–733.
- Güneş, G. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya konularında harita ve harita sembollerini kullanabilme becerileri* (Yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi.
- Güngör, C., & Gül, İ. (2021). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (25), 774–811.
- Gürler, A. (2022). *Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarının harita becerileri yönünden değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis: Pearson Education Limited*.
- Hali, S. (2021). Effect of the map knowledge and practice course in social studies teaching on the development of map literacy skill. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 11(3).
- İncekara, K., & Kantürk, G. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının haritalarla ilgili temel görüşleri ve harita kullanımına yönelik yaklaşımları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (21), 240–257.
- Kan, Ç., & Boztaş, S. (2023). Harita okuryazarlık becerisiyle ilgili yapılan tez ve makale çalışmalarının incelenmesi (2015–2022). In *International Anatolian Congress on Scientific Research* (ss. 698–712).
- Karabağ, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde beceri temelli öğrenme. In M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 321–345). Pegem Akademi.
- Karadağ, E. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karakuş, U., & Oğuz, S. (2013). Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularında Google Earth kullanımı ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(12), 110–125.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi* (37. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kartal, F. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kavrayıcı, C., & Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 623–658.
- Kerski, J. J. (2015). Geo-awareness, geo-enablement, geotechnologies, citizen science, and storytelling: Geography on the world stage. *Geography Compass*, 9(1), 14–26.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Koç, H., & Demir, S. B. (2014). Developing valid and reliable map literacy scale. *Review of International Geographical Education Online*, 4(2), 120–137.
- Koç, H., & Çifçi, T. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 9–20.
- Koç, H., Aksoy, B., & Çifçi, T. (2017). Farklı lisans programlarındaki öğrencilerin harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: *Cumhuriyet Üniversitesi örneği*. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 301–321.

- Koç, H., & Karatekin, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 441–461.
- Kop, Y., & Tuncel, G. (2023). Türkiye’de sosyal bilgiler/bilimler öğretiminin amaçları çerçevesinde bir analiz. *Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 345–360.
- Kuzey, M., & Değirmenci, Y. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının harita ve yön okuryazarlığına ilişkin kavramları anlama düzeyleri ve kavram yanlışları. *Millî Eğitim*, 48(223), 207–230.
- Lai, C. K., et al. (2024). Mapping the landscape of spatial literacy research: Bibliometric analysis. *International Journal of Publication and Social Studies*, 9(1), 12–27.
- Miola, L., et al. (2021). Spatial learning in a virtual environment: The role of self-efficacy feedback and individual visuospatial factors. *Brain Sciences*, 11, 1185.
- National Council for the Social Studies. (1992). *Curriculum standards for social studies: I. Introduction* (Rev. ed.).
- National Council for the Social Studies. (2010). National curriculum standards for social studies: *A framework for teaching, learning, and assessment*.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625–632.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Öncü, M., & Elmastaş, N. (2020). Ortaöğretim öğrencilerinin harita becerileri düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir araştırma: Şanlıurfa örneği. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 42, 91–106.
- Özçağlar, A. (2019). *Coğrafya: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277–306.
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler öğretiminin doğası ve önemi. In C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (3. baskı, ss. 1–24). Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2015). *Sosyal bilgiler öğretimi: Demokratik vatandaşlık eğitimi* (4. baskı). Pegem Akademi.
- Öztürk, C. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde beceri ve değer eğitimi. In C. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (6. baskı, ss. 85–110). Pegem Akademi.
- Pajares, F. (2002). *Self-efficacy beliefs in academic contexts*. Çevrim içi belge.

- Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Battelle for Kids.
- Saracaloğlu, A. S., Kumral, O., & Kanmaz, A. (2009). Ortaöğretim sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikleri, kaygıları ve akademik güdülenme düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 38–54.
- Sarıgül, A. (2021). *Bilginin görsel ifadesi: Haritalar* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 207–231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press.
- Sever, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretiminde materyal geliştirme ve kullanımı. In R. Sever & E. Kaya (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II* (ss. 101–130). Pegem Akademi.
- Smith, J. A., Brown, K., & Lee, R. (2017). Spatial skills in undergraduate students: Gender, experience, and training effects. *Journal of Geography in Higher Education*, 41(4), 567–583.
- Şahin, B. (2013, Haziran). Coğrafya öğretmenlerinin tematik haritalara yönelik görüşleri. *Coğrafyacılar Derneği Yıllık Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde. Fatih Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Şahin, C. (2003). *Coğrafya öğretimi: Sorunları ve çözüm önerileri*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şahin, E., & Atay, D. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *İlköğretim Online*, 9(3), 1082–1095.
- Şanlı, C. (2024). The effect of spatial self-efficacy and anxiety on preservice geography teachers' teaching dispositions. *Participatory Educational Research*, 11(5), 208–226.
- Turan, R. (2014). *Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar I*. Pegem Akademi.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Coğrafya dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. MEB Yayınları.
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programı genel çerçevesi*. MEB Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tunc Şahin, C. (2021). Social studies teachers' perceptions of map literacy and teaching practices. *Review of International Geographical Education Online*, 11(3).
- Uttal, D. H., et al. (2013). Exploring and enhancing spatial thinking: Links to achievement in science, technology, engineering, and mathematics? *Current Directions in Psychological Science*, 22(5), 367–373.
- Uyanık, C. (2016). *Sosyal bilgiler ders kitaplarının harita okuma becerisi açısından analizi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi.
- Ünlü, M., Üçışık, S., & Özey, R. (2002). Coğrafya eğitim ve öğretiminde haritaların önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (5), 9–25.
- Yılmaz, O., & Özcan, E. (2017). *Genel coğrafya*. Lisans Yayıncılık.
- Zaman, S. (Ed.). (2024). *9. sınıf coğrafya ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
- Wang, L., et al. (2024). The relationship between geographical self-efficacy and academic achievements in geography: A moderated mediating model. *Sustainability*, 16(7), 2682.
- Weeden, P. (1997). Learning through maps. In D. Tilbury & M. Williams (Eds.), *Teaching and learning geography* (pp. 168–179). Routled



EKLER

Ek 1.

Harita Okuma Özyeterlilik Ölçeği

	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Konumu verilen bir yerin iklimi hakkında çıkarımlarda bulunabilirim.					
2	Harita üzerindeki bir noktanın yönlerini (kuzey, güney, doğu, batı) gösterebilirim.					
3	Haritaya baktığımda haritanın türünü anlayabilirim. (Siyasi, fiziki, turizm vb.)					
4	Türkiye'nin beşeri unsurlarına ait konum özelliklerinin önemini yorumlayabilirim.					
5	Haritadaki lejanti yorumlayabilirim.					
6	Lejantta yer alan renklerin ne anlama geldiğini yorumlayabilirim.					
7	İzohips haritalarında yeryüzü şekillerini (vadi, sırt, yamaç) ayırt edebilirim.					
8	Bir yerin mutlak ve göreceli konumundan yola çıkarak o yer hakkında çıkarımlarda bulunabilirim.					
9	Dünyadaki önemli göllerin yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.					
10	Dilsiz bir dünya haritasında volkanik alanları, fay hatlarını gösterebilirim.					
11	Dünyadaki ülkelerin yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.					
12	Türkiye'deki önemli akarsuların yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.					
13	Dünyadaki önemli akarsuların yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.					
14	Türkiye'deki önemli göllerin yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.					
15	Dünyadaki önemli dağların yerlerini dilsiz bir haritada gösterebilirim.					
16	Harita üzerinde ölçeği ve harita uzunluğu verilen iki yer arasındaki gerçek mesafeyi bulabilirim.					
17	Harita üzerinde verilen bir yerin gerçek uzunluğunu hesaplayabilirim.					

18	Harita üzerinde verilen bir yerin ölçeğini hesaplayabilirim.					
19	İzohips haritasında yükselti farkı ve yatay uzaklığı verilen yerin eğimini hesaplayabilirim.					
20	Meridyen değerleri verilen bir yerde güneşin doğuş ve batış saatini hesaplayabilirim.					

1-8: Konum Yorumlama Becerisi

9-15: Konum Belirleme Becerisi

16-20: Haritada İşlem Becerisi



Ek 2.

Sevgili Arkadaşlar,

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi amacıyla gerçekleştirilecek olan bu yüksek lisans tezine yönelik katkılarınız ve ilgiliniz için teşekkür ederim. Bu çalışmada tarafınıza herhangi bir puan verilmeyecektir. Samimi ve dürüst cevaplarınız hem benim hem de tez çalışmam için büyük bir öneme sahiptir.

Beyza Nur Vurgun
Amasya Üniversitesi

Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kız ☐

Erkek ☐

Mezun Olduğunuz Lise Türü	
Anadolu Lisesi	☐
Fen Lisesi	☐
Sosyal Bilimler Lisesi	☐
Diğer(Lütfen belirtiniz)	

Öğrenim Gördüğünüz Üniversite	
Amasya Üniversitesi	☐
Ondokuz Mayıs Üniversitesi(Samsun)	☐
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	☐

Sınıf Düzeyi	
1. sınıf ☐	4. sınıf ☐

Harita Bilgisi ve Uygulamaları seçmeli dersini aldınız mı?	
Evet	☐
Hayır	☐

Ders çalışırken harita(dijital harita, coğrafya atlası, dilsiz harita vs) kullanıyor musunuz?	
Evet	☐
Hayır	☐

Kullandığınız dijital harita uygulamalarının(Google Haritalar, Yandex Navigasyon, Google Eart vs) sıklık durumu nedir?		
Sık sık ☐	Bazen ☐	Hiçbir zaman ☐

Dijital harita uygulamalarını(Google Haritalar, Yandex Navigasyon, Google Eart vs) daha çok hangi amaçla kullanıyorsunuz?	
Konum ve yön belirleme	☐
Tarihi ya da doğal alanları inceleme	☐
Yeryüzü şekillerini inceleme	☐
Diğer(Lütfen belirtiniz)	

Ek 3.



Ek 4.



T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
Bilim Etik Kurulu
Sosyal Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-30640013-108.01-214547
Konu : Etik onay

10.09.2024

Sayın Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ABANOZ
Dr. Öğretim Üyesi

İlgi : 15.08.2024 tarihli ve 7269 sayılı yazı.

"Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Bazı değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı araştırmanız Sosyal Bilimler Etik Kurulu tarafından bilimsel araştırma etiği yönünden incelendi ve değerlendirildi. Konu ile ilgili kurul görüşü ektedir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Doç. Dr. Seda SABAH
Etik Kurul Başkanı

Ek:

- 1- DEĞERLENDİRME DOSYASI (1 Sayfa)
- 2- Etik onay (13 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSPKKY64HE Pin Kodu :93962

Belge Takip Adresi :
<https://turkiye.gov.tr/ebd?ek=5544&eD=BSPKKY64HE&eS=214547>

Adres: Akbölük Mah. Muhsin Yazıcıoğlu Cad. No:7 Merkez/Amasya
Telefon:2600060 Faks:2600059
e-Posta:genelsekreterlik@amasya.edu.tr Web:<http://www.amasya.edu.tr/idari/etik-kurul/bilim-etik-kurulu.aspx>
Kep Adresi:amasyauniversitesi@hu01.kep.tr

Bilgi için: Nihan OSMANAGAOĞLU
Unvanı: Etik Kurul Üyesi
Tel No: 1



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

	AMASYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ETİK KURUL DEĞERLENDİRME FORMU

Ek-1

Araştırmanın Başlığı : Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Harita Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeylerinin Bazı değişkenler Açısından İncelenmesi	
Başvuru Formunun Etik Kurula geldiği tarih	15.08.2024
Başvuru Formunun Etik Kurulda incelendiği tarih	09.09.2024
Karar tarihi	09.09.2024

SONUÇ

1.	☒ Kabul
2.	☐ Düzeltme gereklidir: Etik sorun olabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmaktadır. Açıklama:
3.	☐ Red Gerekçe, Görüş, Tavsiye ve Açıklamalar:

Başvuru dosyasının incelenmesinde hazır bulunan ve araştırmayla doğrudan veya dolaylı olarak ilişkisi bulunmayan Etik Kurul başkan ve üyelerinin ad,soyad ve imzaları.

Doç. Dr. Seda SABAH	Başkan	Eğitim Fakültesi	İMZA
Doç.Dr. Melike BAŞ	Üye	Yabancı Diller Yüksekokulu	İMZA
Doç.Dr. Üyesi Fatih CAN	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Nihan OSMANOĞLU	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Doç. Dr. Aslı ALTANLAR	Üye	Mimarlık Fakültesi	İMZA
Doç. Dr. Önder ERYILMAZ	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ŞAHİN	Üye	Sabuncuoğlu Şerefeddin SHMYO	İMZA
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Yıldız	Üye	Eğitim Fakültesi	İMZA

rT-FRM-126/00

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

ÖZ GEÇMİŞ**BEYZA NUR VURGUN****Öğrenim Bilgisi**

Yüksek Lisans (2023-2026)	Amasya Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı (Dr. Öğr. Üyesi Gökhan ABANOZ)
Lisans 2016-2020	Amasya Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği