

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
TOPLUMSAL DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RABİA EDA BOZKAN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL

MAYIS 2019

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
TOPLUMSAL DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RABİA EDA BOZKAN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ EBRU UZUNKOL

MAYIS 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi araştırmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



İmza

Rabia Eda BOZKAN

JURİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının İncelenmesi” başlıklı bu yüksek lisans tezi, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL



(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Yasemin KUŞDEMİR



Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14.05.2019



Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

İnsanların duyarlılıkları toplumsal sorunlara çözüm noktasında hayati bir öneme sahiptir. Geleceği şekillendirecek sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıkları ve düzeylerinin bilinmesi, gelecek nesillerin de duyarlı bir şekilde yetişmesine sağlayacağı katkıdan dolayı önemli bir konudur. Toplumsal duyarlılığın ilkökulda öğrencilere kazandırılması için, öğretmenlerin toplumsal duyarlılık konusunda gösterdikleri hassasiyetin toplumsal yapıyı olumlu etkileyeceği öngörülmektedir. Bu araştırmada, tüm bu unsurlardan yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca toplumsal duyarlılığın artırılmasında eğitimin ve sınıf öğretmenlerinin rolü üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, alt problemleri, amacı önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır. İkinci bölümde toplumsal sorunlar ve toplumsal duyarlılık, öğretmenlik ve duyarlılık ilişkisi ile ilgili teorik bilgiler yer almaktadır. Son olarak ise sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılığa sahip olma düzeyleri ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan araştırma bulgu, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmam boyunca beni yönlendiren, yüreklendiren, bana inanan ve güvenen, her konuda desteğini esirgemeyen, kendisiyle araştırmak yapmaktan büyük mutluluk duyduğum danışmanım Dr. Öğr. Üy. Ebru UZUNKOL 'a, araştırmamda değerli fikirlerinden yola çıktığım ve bu zorlu sürece birlikte başladığımız değerli hocam Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM 'a, eğitim hayatım boyunca üzerimde emeklerini asla unutamayacağım başta sınıf öğretmenim olmak üzere tüm öğretmenlerime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Gözlerine baktığımda yaşama sevinci bulduğum, benim herşeyim kızlarım Zeynep Yaren ve Elif Beren 'e, sonsuz bir güvenle bana destek olan hayat arkadaşım Erkan BOZKAN' a, bu noktaya gelmemdeki emeklerini asla ödeyemeyeceğim, beni pek çok fedakârlıkla yetiştiren, kendilerini örnek almaktan büyük mutluluk duyduğum annem Nurhan LAÇİN ve babam Bülent LAÇİN 'e teşekkürlerimi sunarım.

Rabia Eda BOZKAN

ÖZET

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ

Bozkan, Rabia Eda

Yüksek Lisans Tezi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL

Mayıs, 2019. ix+99 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler (cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, kurum türü, medeni durum ve yaş) açısından incelenmesidir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından geliştirilen iki alt boyut ve 13 maddeden oluşan “Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Toplumsal Duyarlılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin alt boyutları; “bireysel ve milli duyarlılık” ve “çevresel duyarlılık” olarak belirlenmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında ilk olarak yapı geçerliliğinin sağlanması amacı ile açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi araştırmaları yürütülmüştür. Araştırmaya Sakarya İlinde görev yapmakta olan toplam 801 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi için yürütülen araştırmaya 214’ü (%59) kadın, 148’i (%40.8) erkek olmak üzere 362 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi araştırmaları için ise ilk aşamada 77 (%59.7) kadın 52 (%40.3) erkek olmak üzere 129 öğretmen, daha sonra ise 128’i erkek (%41.3), 182’si kadın (%58.7) olmak üzere 310 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Ölçeğin yapısı doğrulandıktan sonra, bu veri seti üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir.

Ölçeğin alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin bulgular incelediğinde, sınıf öğretmenlerinin bireysel ve milli duyarlılıklarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin çevresel duyarlılık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin toplamı incelendiğinde ise yine sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre kadınlar lehine ve görev yapılan kuruma göre ise özel kurumlarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duyarlılık, toplumsal duyarlılık, sınıf öğretmeni

ABSTRACT

INVESTIGATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' SOCIAL SENSITIVITY

Bozkan, Rabia Eda

M.Sc Thesis, Primary School Department, Primary School Teaching Programme

Advisor: Assist. Prof. Dr. Ebru UZUNKOL

May, 2019. ix+99 Pages.

This study was conducted to determine the social sensitivity levels of primary school teachers and to examine them in terms of various variables. For this purpose, “The Scale of Primary School Teachers’ Social Sensitivity” which had two sub-dimensions developed by the researcher and consisted of 13 items were used. In this study conducted with the screening model, the level of significance was determined as .05 in the analysis of the data. The sub-dimensions of the scale; “individual and national sensitivity” and “environmental sensitivity”. Exploratory factor analysis studies were carried out for the purpose of construct validity in the scale development stage. The universe of it was selected from primary school teachers working in Sakarya, 2018-2019. After the construct validity studies of the study, it was applied to 310 person, 128 (41.3%) and 182 (58.7%), respectively.

When the findings related to the sub-dimensions and total scores of the scale were examined, it was concluded that primary school teachers' social sensitivity towards individual and national sensitivity was quite high. Moreover, it was concluded that primary school teachers' social sensitivity towards environmental sensitivity was low level. When the total of the scale was examined, it was concluded that the social sensitivity levels of primary school teachers were high. However, it was concluded that the social sensitivity levels of primary school teachers showed a significant difference in favor of women according to gender and in favor of teachers working in private institutions according to institution.

Keywords: Sensitivity, social sensitivity, primary school teacher.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Juri Üyelerinin İmza Sayfası	v
Ön Söz	vi
Özet	vii
Abstract	viii
İçindekiler	ix
Tablo Listesi	xi
Şekil Listesi	xii
Bölüm I	1
Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	6
1.2 Alt Problemler	6
1.3 Önem	6
1.4 Varsayımlar	7
1.5 Sınırlılıklar	7
1.6 Tanımlar	8
1.7 Kısaltmalar	8
Bölüm II	10
2.1 Toplumsal Yaşam	10
2.2 Toplumsal Sorunlar	12
2.3 Toplumsal Duyarlılık	29
2.4 Eğitim, Okul Ve Toplumsal Duyarlılık	31
2.4.1 Öğretim Programları Ve Toplumsal Duyarlılık	35
2.4.2 Toplumsal Duyarlılık Konusunda Okullarda Yapılan Faaliyetler	41
2.5 İlgili Araştırmalar	46
2.5.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	46
2.5.2 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Kavramı İle Değer Kavramına Yüklediği Anlamlar Açısından İlişkisi	49
2.5.3 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	51
Bölüm III	53
Yöntem	53
3.1 Araştırma Modeli	53
3.2 Evren Ve Örneklem	53
3.3 Veri Toplama Aracı	55

3.3.1 Ölçme Aracının Geliştirilmesi	55
3.3.2 Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular	56
3.3.3 Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	62
3.3.4 Verilerin Toplanması Ve Analizi	62
Bölüm VI.....	64
Bulgular.....	64
4.1 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının İncelenmesi	64
4.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerine Yönelik Bulgular ..	64
4.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	65
4.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	66
4.1.4 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	67
4.1.5 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Görev Yapılan Okulun Konumuna Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular	68
4.1.6 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	69
4.1.7 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	70
4.1.8 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular.....	71
Bölüm V	73
Sonuç, Tartışma Ve Öneriler.....	73
5.1 Sonuç Ve Tartışma.....	73
5.2 Öneriler	77
Kaynakça.....	80
Ek-1 Kişisel Bilgi Formu	96
Ek-2 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Ölçeği (SÖTDÖ)	97
Ek-3 Resmi Yazı	98
Özgeçmiş Ve İletişim Bilgileri.....	99

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. EBA İnternet Portalı’ nda “Toplumsal Duyarlılık” kavramı ile ilgili Kelimelerin Kullanılma Sıklığı	45
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	54
Tablo 3. Ölçeğin AFA Sonucunda Maddelerine ve Faktörlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	57
Tablo 4. Ölçeğin AFA Sonucunda Maddelerine ve Faktörlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular	60
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeyleri	64
Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları	65
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Eğitim Durumlarına Göre Anova Sonuçları	66
Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Kıdem Durumlarına Göre Anova Sonuçları	67
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Görev Yapılan Okulun Yerine Göre Anova Sonuçları	68
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Kurum Türüne Göre t-testi Sonuçları	69
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Medeni duruma Göre t-testi Sonuçları	70
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Yaşa Göre Anova Sonuçları	71

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Bağımlılık Döngüsü (Yeşilay, 2019)	25
Şekil 2. “Social sensitivity” Kelimelerinin Geçtiği Erasmus + Projelerinin Haritası	43
Şekil 3. “Social Sensitivity of Primary School Teacher” Kelimelerinin Geçtiği Erasmus + Projelerinin Haritası	44
Şekil 4. Toplumsal Duyarlılık Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı	62

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan maddi ve manevi yapının bütünleşmesiyle anlam bulan bir canlıdır. İnsanlık tarihinin gelişim süreci düşünüldüğünde, günümüz insanının fiziksel ihtiyaçlarını karşılayabilmesi yaşamını devam ettirmesi açısından gereklidir. İnsan kendisi, çevresi ve diğer insanlarla birlikte oluşturduğu yaşam alanında birçok sorunla karşı karşıya gelebilmektedir. Bu sorunların çözülebilmesi, fiziksel ihtiyaçlarının karşılanabilmesi kadar manevi doyuma ulaşabilmesi açısından da önemlidir.

Çağımızda, insanların beslenme, eğitim ve sağlık hizmetleri açısından tarihi süreç içerisinde iyi bir konuma geldikleri düşünülmektedir. Buna karşın ahlaki açıdan hala birçok sorunla karşı karşıya oldukları gerçeği yadsınamaz (Keskin ve Öğretici, 2013; Köylü, 2006).

İnsanlık tarihinin ilkel toplumdaki, toprağın kullanımına kadar uygarlığın inşa sürecinde birçok gelişmeye şahitlik ettiği söylenebilir. Bu süreçte toprağın kullanımının ise tarım toplumu olma sürecine geçişi kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Tarım toplumu olma sürecinde insanların yaşam becerilerini destekleyecek faaliyetlerde bulunması ise insan topluluklarının bir arada yaşama koşullarında sorunların çıkmasını güçlendirebilecek niteliktedir. İnsan popülasyonunun artışı, nüfus artışının meydana gelmesini ve yerleşik hayat kurallarının ortaya çıkmasının düşünülmeye sebep olabilmektedir. İnsanlık tarihindeki tüm bu farklılaşmalara bakıldığında ise bu farklılaşmanın toplumsal sorun kavramının oluşmasına neden olabileceği söylenebilir.

Tarım toplumunun hakimiyet sürdürdüğü ve uygarlığın tek başına egemen olduğu yıllarda, dünyada yaşayan insanlar “ilkel” ve “uygar” diye ikiye ayrılmıştı. İlkel olarak nitelendirilen insanlar, tarım devrimiyle karşılaşmamış, küçük kabileler halinde yaşayan, avlanarak ve meyve toplayarak geçinen kimselerdi (Neil, 1994). İlkel toplumlarda görülen yaşam şeklinin avcılık döneminden sonra toprağın ekilmesi

ve işlenmesine kadar uzanan dönem olarak ifade edilebilen tarım toplumuna geçiş sürecinde insanlığın gelişmesine önemli katkılar sağladığı söylenebilir. Toplumsal hayatın düzenini oluşturmak, insanlık tarihi boyunca yiyecek bulmak, barınmak gibi basit ihtiyaçlardan başlayıp, yaşamı devam ettirebilmek için oluşturulan toplumsal kuralları belirleme sürecine kadar devam edebildiği görülmektedir.

Tüm bu gelişmeler ise insanların içerisinde buldukları yaşam koşulları arasındaki farklardan, eşitsizliklerden, uyumsuzlıklardan kaynaklanan ve “toplumsal sorun” olarak ifade edilen bir kavramı ortaya çıkarmıştır. Günümüzde toplumsal problemlere ya da diğer bir ifadeyle toplumsal sorunlara; işsizlik, boşanma, şiddet, suç, sigara ve alkol bağımlılığı, yabancılaşıma, trafik, sağlıksız şehirleşme gibi örnekler verilebilir (Şentürk, 2006:137).

İnsanların yaşadığı ortamlarda karşısına çıkan sorunlar birçok alanda toplumsal yaşamın olumsuz etkilenmesine neden olmaktadır. İnsan yaşamının devam ettiği süreçte, yaşamın sağlıklı olarak devam edebilmesi ise toplumsal yapının işleyişinde karşımıza çıkan olumsuzlukların en az düzeye indirilmesine bağlanabilir. Toplum kurallarının işleyişinde yaşanan sorunlar, toplum yapısının bozulmasına ve toplumsal yaşamın olumsuz etkilenmesine, insanlar arası ilişkilerin bozulmasına sebep olabilmektedir.

Toplumda insanların endişelenmelerine ve sosyal yapının değişmesine sebep olan toplumsal sorunların, toplumun huzuru için uygulanması gereken kurallar ile gerçek hayatta uygulanan davranışlar arasındaki tutarsızlık ve çatışmadan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Radulescu (1996) toplumsal sorunları aşağıdaki başlıklar halinde sıralandırmıştır:

- Bireylerin ekonomik gelişimini; *işsizlik, yoksulluk, sosyal eşitsizlik* gibi tehdit eden sorunlar,
- Sosyal yapıyı etkileyen ve yasaların koruduğu değerleri; *şiddet, suç, çocuk suçluluğu* gibi tehlikeye düşüren sorunlar,
- Çevre sorunları; *şehirleşmenin olumsuz etkileri, sanayileşme, kirlilik gibi,*
- Toplumun sahip olduğu fiziksel ve sosyal gelişimini; *aşırı nüfus, tehlikeli demografik denge, bulaşıcı hastalıklar* gibi tehdit eden sorunlar,
- Bireylere dair ayrımcılık; *konum, cinsiyet, din, ırk* gibi,

- Küresel toplumsal sorunlar; *bölgesel çatışmalar, savaşlar, terör, mafya vb.* (akt. Mardache, 2010).

Toplumsal sorunların temelinde yatan olumsuzluklara insanın kişisel isteklerini önde tutma çabasının zemin hazırladığı düşünüldüğünde duyarlılık dikkat çeken bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte fiziksel özelliğe sahip olan insanın aynı zamanda duygusal kimliği de olduğu düşünüldüğünde bu kavram daha büyük bir önem kazanmaktadır.

İnsan maddi ve manevi öğelerin bütününe ifade eden bir canlı olduğundan toplumsal sorunlarla baş edebilme yetisinin en güçlü desteğinin duyarlı olma durumuyla dahası toplumsal duyarlılığının var olması ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü toplumsal duyarlılığa sahip bireylerin toplumsal sorunların çözümünde etkin bir role sahip oldukları söylenebilir.

Toplumsal sorunların çözümünde ise “duyarlılık” kavramı ön plana çıkmaktadır. “Duyarlılık” diğer insanların acı içerisinde olduğunu fark ederek onların içinde buldukları sorunları çözmeye ve sorunların çözümünü kolaylaştırmayı istemek veya sorunları çözebilmeyi arzulamak olarak tanımlanabilir. Ayrıca, kendinden başkasına sabırlı, kibar ve önyargısız bir şekilde davranmayı hatta hayatta hiç kimsenin kusursuz olmadığını ve herkesin yanlış yapabileceğini kabul etmek olarak da ifade edilebilir. (Demirci Seyrek, Ersanlı ve Tunç, 2016; Neff, Kirkpatrick ve Rude, 2005).

Toplumsal sorunların çözümünde, ilk olarak farkındalık duygusu, toplumdaki bireylerin sorunların tespiti açısından önemlidir. O yüzden mevcut durum hakkında endişelenmeleri, rahatsızlık duymaları gerekmektedir (Fuller ve Myers, 1941:322). Son yıllarda birçok araştırma, vakıf ve sivil toplum kuruluşu, insanların toplumsal sorunlara yönelik ilgisizliği ve sivil çekilme davranışı gösterdiğine dair tespitlerde bulunmuşlardır. Toplumsal sorunlara yönelik ilgisizlik ve sosyal katılımdaki düşüşün, politik yapının ve sosyal düzenin bozulmasına sebebiyet vereceği düşünülmektedir (Johnson, 2005:44).

Toplumsal sorunlara ilişkin ilgisizliğin artması bir sorun olarak değerlendirildiğinde, toplumsal yaşamı etkileyen pek çok sorunda olduğu gibi çözüm noktasında eğitim devreye girmektedir. Eğitimin niteliği, toplumu oluşturan bireylerin de niteliğini etkilemektedir. Böylelikle eğitim, toplumun daha bilinçli bir hale gelmesine, toplumsal sorunlara ilişkin farkındalığın artmasına katkı sağlayabilir. Eğitim süreci

içinde edinilen kazanımlar aynı zamanda insanın sosyal bir varlık olması noktasında önemlidir. Bireyin toplumsal duyarlılığa sahip olması ise sahip olduğu değerlerin yaşamına yansımaları olarak ifade edilebilir. Toplumsal duyarlılık ve değerler eğitimi üzerine yapılan araştırmalar bu kavramların ailede mi yoksa okulda mı verilmesi gerektiği üzerine yoğunlaşmaktadır. Birçok bilim insanı çocuğun ilk değerlerini aileden aldığını vurgulamakta ve ayrıca ailenin bu bağlamda çok önemli bir temel yapı olduğunu ifade etmektedir (Aydın, 2005; Balat ve Dağal, 2006; Doğanay, 2006; Keskin ve Öğretici, 2013; Vrasmas, 2001). Toplumsal duyarlılığın temelini aileden alan çocuk daha sonra bu kavramın üzerine kendini geliştirerek eklemeler yapacağı bir ortam olan okul ortamına geçiş yapacaktır. Bu aşamada eğitim öğretim faaliyetlerinin en önemli baş aktörü olan öğretmenlerin toplumsal sorunlara yönelik çözümler için duyarlılıkları önem kazanmaktadır.

Öğretmenler toplumu inşa eden mimarlar olarak görülmektedirler. Öğretmenlerden içinde bulunduğu sosyal yapıyı ve kültürü anlamaları, öğrencilerine yansıtılmaları, en doğru şekilde değerlendirmeleri, sosyal faaliyetlere katılmaları, liderlik rolü üstlenmeleri ve topluma örnek olmaları beklenmektedir (Gündüz, 2007). Toplumun sahip olduğu kültürel yapının ve toplumsal değerlerin kalıcılığının sağlanması, gelecek nesillere ulaştırılması ve onlar için geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Özellikle bireylerin mutlu, huzurlu, üretken, yapıcı, yaratıcı, verimli ve uyumlu olması için öğretmenlerin sorumluluk alması gerektiği de ifade edilmektedir (akt. Gökçe, 2011; Kamer, 2009:19). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin toplumsal duyarlılık üzerindeki etkilerinin öğrencilerine kazandıracakları toplumsal duyarlılık kavramı ile ifade edilebilir. Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu toplumsal duyarlılık ise kendi öğrencilerine de toplumsal duyarlılığı kazandırabilmeleri açısından önemlidir.

Toplumsal duyarlılığı geliştirmesi açısından öğretmenlerin rolleri; öğretimle ilgili, yönetimle ilgili ve rehberlik ve psikolojik danışma ile ilgili olarak ele alınabilir. Bu bağlamda eğitim sürecinde öğretmenlerin önemli rollerinden biri de rehberlik ve psikolojik danışma ile ilgilidir. Özellikle iyi bir dinleyici olması, kurumlara iyi bir yönetici olması, insan potansiyelini geliştirici olması, insan ilişkilerini geliştiren bir niteliğe sahip olması sosyal duyarlılığı arttırabilen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Gibson ve Mitchell, 2003; Yüksel, 2001).

Öğretmenlerin sosyal becerileri (duyuşsal kontrol ve duyuşsal duyarlık vb.) toplumsal duyarlılık açısından önemli olmakla birlikte sosyal becerilere sahip olmak tek başına yeterli olmaya bilmektedir. Öğretmenin duyuşsal ve toplumsal duyarlık becerileri yüksek fakat sosyal kontrol ve anlatımcılık becerileri düşük olabilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin sosyal davranışlarını anlarlar ve etkileşim kurallarını bilirler ancak öğrencilerle sosyal etkileşim kuramayabilirler. Tüm bunların sonucu olarak öğrencilerine istedik davranışları kazandırmakta zorluk çekebilmektedirler (Yüksel, 2001). İşte bu noktada öğretmenlerin toplumsal duyarlılık konusunda öğrencilerine aşılama çalışmaları davranışlar kendilerinin gerçek hayatta bu davranışları uygulama düzeyleri ile ilişkilidir. Çünkü öğretmenlerin içselleştirmiş oldukları toplumsal duyarlılıklarını öğrencilerine de yansıyacağı düşünülmektedir. Araştırmada bu düşünceden yola çıkılarak sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın bir yandan öğretmenler hakkında durum tespiti yapmak, bir yandan da öğretmenlerin durumunu ortaya koyarak bunun toplumsal duyarlılık konusunda gelecek nesiller üzerindeki yönlendirici etkisi hakkında çıkarım yapabilmek açısından önem arz edeceği öngörülmektedir.

Sınıf öğretmenleri 6-10 yaş arası öğrencilere eğitim vermektedir. Bu yaş grubundaki öğrencilerine toplumun bir ferdi olarak rol-model olacakları için toplumsal duyarlılığa sahip olmaları önem arz etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin toplumsal yaşama katkı sağlayabilmeleri, toplumu oluşturan bireylere temel oluşturabilmeleri noktasında önemlidir.

Çocukların aileden getirdikleri değerler, sınıf öğretmenlerinin onlara sağlayacağı katkı ile anlamlı bir bütünlük sağladığında istenen sonuçlara ulaşmak daha kolay olacaktır. Kişilik gelişimi açısından düşünüldüğünde ilkokul öğrencilerinin topluma ait değerlere yükledikleri anlamlar ve toplumsal duyarlılık kazanmaları sınıf öğretmenlerinin katkısı ile sağlanabilmektedir. Eğitimin davranış değiştirme süreci de bu doğrultuda anlam kazanabilmektedir. Bu bağlamda, toplumsal duyarlılık kavramı sınıf öğretmenleri açısından oldukça önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Bu araştırmanın problem cümlesini “Sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıkları hangi düzeydedir ve hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır?” sorusu oluşturmaktadır.

1.2 ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi ve toplumsal duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeyleri;

- a. Hangi seviyededir?
- b. Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- c. Yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- d. Kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
- e. Eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- f. Görev yaptıkları kurumun türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- g. Görev yapılan yere göre farklılaşmakta mıdır?
- h. Medeni duruma göre farklılaşmakta mıdır? sorularına cevap aramayı hedeflemektedir.

1.3 ÖNEM

Bu araştırma, geleceğimize yön verme görevi üstlenen sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarının belirlenmesini amaçlamaktadır. Bununla birlikte araştırmada toplumsal duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi ve toplumsal duyarlılık düzeylerinin cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, çalışılan kurum, eğitim düzeyi, medeni

durum değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın toplumsal duyarlılığa ilişkin yürütülecek araştırmalar için kaynak teşkil edebileceği bununla birlikte sosyal konular üzerinde araştırma alanlarının çeşitlendirilmesine katkı sağlaması bakımından ve toplumsal duyarlılığa ilişkin öğretmenlere yönelik farkındalık yaratması bakımından katkı sağlaması beklenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu toplumsal duyarlılık düzeylerinden yola çıkılarak Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarının incelenmesine de katkı sağlayabileceği düşünölebilir.

Kamu kurumlarında ve özel kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin toplumsal duyarlılık kavramına yükledikleri anlamları değerlendirmeleri açısından farklılık oluştırmalarına yarar sağlayabilir. Bununla birlikte öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesinde, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yapılacak hizmet içi eğitim faaliyetlerine, öğretmen seçme veya atama ile ilgili birimlere yol göstereceği düşünölmektedir.

Araştırma neticesinde elde edilen bulguların öğretmen yetiştiren kurumlar açısından da yarar sağlayacağı düşünölmektedir. Toplumsal duyarlılık düzeyleri yüksek öğretmenlerin yetiştirilmesi amacı ile hizmet öncesi dönemde alınabilecek önlemler ve yürütölebilecek çalışmalar açısından öğretmen yetiştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir.

1.4 VARSAYIMLAR

Sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerini samimi bir şekilde cevapladıkları ve cevaplarının gerçek algılarını yansıttığı varsayılmıştır.

1.5 SINIRLILIKLAR

Araştırma 2018–2019 eğitim–öğretim yılı Sakarya ilinde görev yapan 310 sınıf öğretmeni ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Duyarlılık: Duyarlı olma durumu, duygunluk, duyarlık, hassaslık (TDK, 2018)

Toplumsal Duyarlılık: Toplumsal duyarlılık, insanın yaşadığı toplumdaki olayların farkında olması, ait olduğu toplumsal yapıya karşı sorumluluk duyması ve toplumsal olaylar karşısında sorumluluk almasıdır.

Sınıf Öğretmeni: İlköğretimin ilk dört yılında görev alan öğretmen (TDK, 2018).

1.7 KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AFA	Açımlayıcı Faktör Analizi
BM	Birleşmiş Milletler
BMMYK	Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
ÇEKÜL	Çevre ve Kültür Değerlerini Koruma ve Tanıtma Vakfı
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
GSMH	Gayrisafi Milli Hasıla
İGE	İnsani Gelişme Endeksi
İÖTDÖ	Sınıf öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Ölçeği
KMO	Kaiser- Meyer- Olkin
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
STK	Sivil Toplum Kuruluşu

TEMA	Türkiye Erozyonla Mücadele ve Ağaçlandırma Derneği
TUBİM	Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kùltür Örgütü
UNİCEF	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
UNDP	İnsani Gelişme Raporu
YÖK	Yükseköğretim Kurulu

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 TOPLUMSAL YAŞAM

İnsan sosyal bir varlık olduğundan bir arada yaşama eğilimi göstermektedir. Fakat bir arada yaşama bazıları için kolay bazıları içinse zor olabilir. Bu durumun insan psikolojisi ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Bacanlı, 2012). Günlük yaşamın çoğunda, insan zamanını diğer insanlarla iletişimle geçirmektedir ve çoğu zaman aynı insanlarla tekrar tekrar iletişime girmektedir. Bu iletişim sürecinde gelişen ilişkiler, insanların hayatlarının en unutulmaz ve anlamlı yönleri haline gelebilir (Baumeister ve Leary, 1995; Tiedens ve Leach, 2004).

Modern sosyoloji, toplumun hareket ve biçimlerini incelemektedir, ancak yöntemlerini bireylere göre ayarlamaktadır. Günümüz sosyologlarının sorunu, grubun yaşamının ve formlarının insan hislerine, düşüncelerine ve eylemlerine bakarak anlayamadığı yönündedir. Sosyologlar bireysel duygu, düşünce ve eylemlerin toplumsal hareketlerin, ırk ve sınıf çatışmalarını ve ortak bir toplumsal hedefi oluşturduğunu ifade etmektedirler. Günümüzde, yöntemlerini edebi araştırmalardan ve uygulamalardan alan antropoloji ise, insan hayatının ve duygusunun karmaşıklığını vurgulamaktadır. İnsanların kültürler, aileler veya dinler gibi daha geniş gruplardaki faaliyetlerini açıklamaktadır. Ayrıca toplumsal yaşamın bütünlüğüne katılan insanları incelemektedir (O’Neill, 1996; akt. Sandelands, 2003).

Bunun yanında çağımızın “bilgi çağı” olması, bilgi eksikliğinin de temel toplumsal sorunlardan birisi olarak karşımıza çıkmasına neden olmaktadır. Teorisyenler, insanlığın “sınırlı gerçeklik” kavramı içerisinde kısıtlı veya kusurlu bilgiye sahip olarak karar verme zorluğu çektiğini tespit etmişlerdir. Kronik bilgi eksiklikleri, iş,

eğitim, araştırma, yenilikçilik, ekonomik, hükümet politikası, iş stratejisi veya ev alışverişinde bile karar vermede tehdit oluşturmaktadır. Çağımızda ihtiyaç duyulan tek Őey daha fazla bilgiye sahip olunmasının gerektiği olarak ifade edilmektedir (Brown ve Duguid, 2000:3).

Bilgi kirliliği ve bilgi eksikliği toplumsal düzeni tehdit eden unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Eğitim, bu bilgi kirliliğini önlemede doğru seçimler yapabilmeyi kolaylaştırmaktadır. İçeriğin, uygulanan yöntemlerin değişimi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin neticesinde bireylerin sahip olduğu nitelikleri zaman içerisinde kaybolmaktadır. Bu durumda eğitim bireylerin değişimlere yatkın olması, kişisel ve mesleki anlamda bilgi ve becerilerini geliştirebilme gibi çeşitli nedenlerle başvurulan tek dayanak kaynağıdır. Eğitim, bilgi okuryazarlığı olan bireylere olumlu davranışlar kazandırdığı gibi aynı zamanda bilgi toplumundaki değişmelere de kolay uyum sağlayabilmelerine de destek olmaktadır (Argon, Öztürk ve Kılıçaslan, 2008).

Eğitim toplumsal yaşamı tesis eden ve topluma uyum sağlayabilen birey yetiştirme süreci olarak görölmektedir. Bu süreç esnasında, kişilere bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırılır. Bilgi, beceri ve değerleri kazananlar sosyal yaşamda değişiklikler meydana getirmektedirler. Sosyolojik açıdan eğitime bakıldığında, kişinin toplum içerisinde yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranışlarını geliştirdiği düşünölmektedir (Ergün,1994; Fidan, 2009).

Zaman içerisinde yaşanan değişiklikler ve hayatımıza yeni dahil olan birtakım faktörler eğitimin hem toplum hem de kişisel kazanımlarına etki etmektedir. Bu faktörlerden biri de internet olarak düşünölebilir. Günümüzde, “internet” in sosyal yaşama önemli bir etkisi olacağı konusunda herkesin hemfikir olduğu ifade edilebilir. Ancak araştırmacılar tarafından bu etkinin doğası ve değeri konusunda önemli bir anlaşmazlık durumu söz konusudur. Birçok bilim adamı, internet iletişiminin, yüz yüze geleneksel etkileşimlere kıyasla fakir ve steril bir sosyal alışveriş biçimi olduğunu ve bu nedenle kullanıcıları için olumsuz sonuçlar (yalnızlık ve depresyon) üretebileceğini, özellikle mahalle ve toplum bağlarını zayıflatacağını ifade etmektedirler (Bargh ve McKenna, 2004). Bu sebeple gelecekte çok farklı toplumsal sorunlarla karşılaşılacağı gerçeği öngörölmektedir.

Öte yandan kişisel değişimin getirdiği sonuçlara bakılarak kuşaklar arası farklılıklar ele alınabilmektedir. Özellikle teknolojinin gelişmesi sonucunda ortaya çıkan yeni

meslek grupları ve iş görme bakış açılarındaki farklılıklar, olayları algılama ve yorumlamadaki farklılıklar günümüzde toplumsal sistemin değişime açık olduğunu göstermektedir (Adıgüzel, Batur ve Ekşili, 2014). Bu durum gelecek açısından toplumsal sorunların çoğalmasına sebep de olmaktadır.

2.2 TOPLUMSAL SORUNLAR

Toplumsal sorun, özellikle toplum biliminin üzerinde çeşitli incelemeler yaptığı bir alandır. Toplumsal sorun, bir düzen değişikliği halidir, mevcut toplumsal yapının olumsuz yönde değişmesini ifade etmektedir. Bir toplumun önemli bir bölümünü etkisi altına alan, bu toplumun içinde yaşayanlar tarafından beğenilmeyen, çözüm noktasında bir şeyleri olumlu yönde değiştirileceğine inanılan, ortaklaşa bir araştırma ile çözümlenebilen her sorun, bir toplumsal sorun olarak nitelendirilmektedir. (Akarçay, 1996; Erdoğan, 1985; Kızılcıkel ve Ergen, 1992).

Günümüzde toplumların yapılarının hızla değişim sürecine girdiği görülmektedir. Bu noktada dünya yaşam şartlarının değiştiği gerçeği ile yüz yüze kalınmaktadır. Bu değişimin sonucunda, bilgi ve bununla birlikte bilişim teknolojileri hızlı ve devamlı olarak sosyal sistemin değişimine sebep olmaktadır (Turgut, 2001). Toplumsal sorun bu bağlamda insanların yaşamındaki çatışmalardan oluşmaktadır. Toplum düzenine etki eden birçok sorun insanın karşısına farklı biçimlerde çıkmaktadır. Toplum kendi içerisinde bu sorunları çözmeyi araştırmaktadır. Bu sorunlar genel hatları ile aileye ilişkin sorunlar, iletişime ilişkin sorunlar ve çevresel sorunlar şeklinde ele alınabilir.

Günümüz toplumunda yaşanan değişimler ile aile yapısındaki değişimler birbiri ile bağlantılı bir şekilde ele alınabilir. Aile yapısındaki bozulmalar toplumsal yapının da bozulmasına neden olabilecek durumları içerebilmektedir. Bu değişimler (toplumda boşanma oranlarının artması vb.) yaşlıların bakımı (geçim sıkıntısı çeken ailelerde yaşlıların bakımı ciddi sorun oluşturması), akraba ve komşuluk ilişkileri (gittikçe birbirinden uzaklaşma ve bireyselleşmenin çok olması), yabancılaşma, işsizlik, yoksulluk, sağlık sorunları vb. gibi toplumların karşılaştığı belirgin toplumsal sorunlardır (Akarçay, 1996).

Bununla birlikte toplumsal bir unsur olan insan için uyumlu ve yeterli toplumsal ilişkiler geliştirmek oldukça önemlidir. Elbette bu süreçte insanın nitelikli toplumsal ilişkiler oluşturma ve bu ilişkileri devam ettirme mücadelesini kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı birçok etken bulunmaktadır. Söz konusu toplumsal ilişkileri engelleyen ya da negatif etkileyen etmenlerden birinin de bireylerin toplumsal duyarlılığa sahip olmamaları şeklinde düşünülebilir. Çünkü insanlar arasındaki duyarlılık, insan ilişkilerinde, ciddiye alınıp değer gösterilmediği fikrine kapılıp başka kişilerin davranışlarını yanlış algılamaya neden olan bir durumdur (Boyce ve Parker, 1989; Doğan ve Sapmaz, 2012).

Toplumsal ilişkilerin güçlenmesi bakımından en önemli kavramlardan birisinin de haberleşme olduğu düşünülmektedir. Haberleşmenin önemi, teknolojik aletlerin gelişmesiyle toplumların, dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen olaylara hemen ulaşabilmesinden kaynaklanmaktadır.

Dünyanın eskisinden bu anlamda daha küçük olduğu, farklı insanlar ve farklı kültürlerin birbirleriyle daha yakın temas içerisinde olduğu, haber ve konuların toplumlar arasında ortak ve küreselleşmiş bir yapıya sahip olduğu ifade edilmektedir. Fakat küreselleşme kavramı, toplumun yapısındaki ekonomiden kültüre kadar tüm unsurları etkilemektedir. Bu durum milli değerler hususunda büyük hassasiyetler oluşturmaktadır. Bu konuda önemli araştırmacılar kaygılarının çözüm noktasında küreselleşmenin toplumu köklü değerlere, dil, sanat ve edebiyata daha çok bağlayacağına inanmaktadırlar. Hatta çevrenin birbirine benzemesinin gelecekte bireylerin geleneksel değerlerini güçlendireceğini ifade etmektedirler (Megatrends 2000; akt. Turgut, 2001).

Toplumsal yaşamın sürdürüldüğü fiziksel ve sosyal ortamların tamamı çevre olarak ifade edilebilmektedir. Farklı çalışma alanlarında olan kişiler için çevre farklı anlamlar ifade etmektedir. Gür'e (1996) göre çevre kavramı coğrafyacılar için toprak/yüzey biçimleri ve iklimsel faktörlerin oluşturduğu fiziksel çevreyi, yani doğal çevreyi kapsarken, sosyologlar için insanın sosyal anlamda etkileşimde bulunduğu diğer insan gruplarını kapsamaktadır (Gür, 1996; akt. Önem, 2004). Çevre hassasiyetinin artması ise toplumun toplumsal sorunlara ilgisiz kalmayarak tepki göstermesi açısından fayda sağlamaktadır. Toplumun bu noktada oto kontrol mekanizmasına sahip olması (Aydın ve Kaya, 2011) ve çevresel sorunlara ilişkin duyarlılık göstermesi beklenmektedir.

Yukarıda bahsedilen sorunlar sosyal anlamda yaşanan sorunların genel hatları ile ele alınmış hali olarak değerlendirilebilir. Dünyada ve Türkiye’de toplumsal sorunlar daha sistematik bir biçimde aşağıdaki başlıklar halinde açıklanabilir:

- Doğal Çevre ve çölleşme
- Ekonomik kriz
- Kentsel yoksulluk
- Nüfus planlaması
- Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu
- Oryantalizm
- Modernleşme
- Mültecilik
- Göçmenlik
- İnsan kaçakçılığı ve insan ticareti
- Çocuk suçları
- Çocuk işçi
- Çocuk gelinler
- Kadına yönelik şiddet
- Sosyal eşitsizlik
- Trafik
- Engellilerin eğitimi
- Sosyal güvenlik
- Mobbing
- İntihar
- Madde bağımlılığı
- Yaşlılık
- Evsiz insanlar

- Küresel ısınma
- Savaş
- Salgın hastalılar
- İşsizlik
- Açlık ve yoksulluk

Bu başlıkların dünyada ve Türkiye’deki durumları ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir:

Çevre ve çölleşme: Hava, su ve toprak dünyada yaşamın devamını sağlayan üç temel varlıktır. Doğal çevrenin korunması insanlığın devamı için çok büyük önem arz etmektedir. Bundan dolayıdır ki 1997 yılında çevre kirliliği ile ilgili önlemler almak amacıyla Kyoto’da düzenlenen Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Konferansı’nda gelişmiş ülkeler sera gazı emisyonlarını azaltma kararı aldılar (T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2010).

Çölleşme çevresel sorunların en önde gelenlerindedir. Çölleşmenin sebepleri; erozyon, iklim değişikliği, ormanların yok olması, toprağın sürekli kullanımı ve yanlış sulama teknikleri olarak gösterilmektedir. Çölleşmenin yaklaşık 110 ülkeyi etkilediği ve her yıl 6 milyar hektar alanında çölleştiği belirtilmektedir. Örneğin Türkiye’de Konya Ovası yeraltı sularının sulama amaçlı kullanılmasından dolayı çölleşme meydana gelmektedir. Çölleşmeye karşı erozyonla mücadele, çölleşme hakkında bilgi sahibi olma, insanların bu mücadeleye katılması, özellikle de ormanların korunması alınan önlemler arasında görülmektedir (T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2010).

Okulların ve sivil toplum kuruluşlarının bu noktada aktif olması gerektiği vurgulanmaktadır. Yeni neslin yaşadığı çevreye duyarlılığı ve karar alma süreçlerine katılımı sağlanmalıdır. Özellikle çevre bilincinin oluşturulmasına yönelik sokak gösterileri, bisiklet geçitleri, açık hava konserleri, okullarda makale ve poster yarışları, fidan dikimi, geri dönüşüm araştırmaları ve çevre temizliği yapıldığı görülmektedir (T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2010). TEMA, ÇEKÜL gibi vakıfların da katkılarıyla ülkemizde çevre bilincinin artırılması amaçlanmaktadır. Çevre eğitimleriyle öğrencilerin doğaya ilişkin bilinçli ve sorumluluğu sahibi bireyler olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Ekonomik kriz: Ekonomik krizlerin insan yaşamı üzerinde oldukça olumsuz etkiler yarattığı görülmektedir. Bu krizler, ülkelerin ekonomik, kültürel ve sosyal yapılarını değişmesine sebebiyet vermektedir. Ayrıca sosyoekonomik yapılarını derinden yaralamaktadır. Böyle bir sonucun ortaya çıkmasındaki en önemli sebep, bu ülkelerin politikalarında yoksul ve muhtaç insanlar için yeterince krizlere yönelik politika üretilmemesi yatmaktadır. Buna ilaveten uygulamalar ve gelinen sürece müdahale edilmemesi veya sadece kriz sonrasına odaklanması çok büyük bir hata olarak düşünülmektedir. Kriz öncesi, olası ekonomik krizlerin etkilerinin azaltılması yönünde oluşturulacak politika ve tedbirler bu tip toplumsal sorunların çözümünde hayati rol oynamaktadır (Bilge, 2009).

İnsani Gelişme Endeksi (İGE), kalkınma ve ekonomik büyümenin göstergesi durumundadır (UNDP, 1990). Bu endeks, ekonomik gelişmeyi ve insani gelişmeyi ele alarak farklarını ortaya koymaya çalışmaktadır. Toplumun refahı sadece gelirlerine göre değil sağlık ve eğitim düzeylerine göre de ele alınmaktadır (Günel, Çağlar, Uyar, Güler, Karadeniz ve Yeşilyurt, 2017).

Türkiye'nin 2015 yılında İGE değerinin 0,767 olduğu ve yüksek insani gelişme kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç ile 188 ülke ve bölge arasında 71.' liği Venezuela ile paylaştığı tespit edilmiştir. 1990-2015 yılları arasına bakıldığında 0,191 değerinde yükselme görülmektedir. Bu durum, toplamda %33,2'lik bir artış ifade etmektedir. Bu yıllar arasında yaşam süresi 11,2 yıl; ortalama öğrenim süresi 3,7 yıl ve beklenen öğrenim süresi 5,7 yıl arttığı ve kişi başına Gayrisafi Milli Hasıla (GSMH) yaklaşık %78,2 oranında bir artış gösterdiği de tespit edilmiştir (UNDP, 2016).

Kentsel yoksulluk: Tüm insanlara iyi bir hayat temin edecek yeterli ve ulaşılabilir kaynakların olmayışı "yoksulluk" olarak tanımlanmaktadır (Cox, 1975). Ailenin veya kişinin yaşamını fiziksel olarak devam ettirebilmesi için ihtiyaç duyulan asgari tüketim düzeyi "mutlak yoksulluk" olarak tanımlanmaktadır (Dumanlı, 1995). Göreli yoksulluk kavramı ise insanın sosyal bir canlı olmasını göz önüne alarak (Tekeli, 2003) temelde algılanan ya da hissedilen ihtiyaçlarını bireyin beklentilerini karşılaştırdığı grup ile ilişkilendirmesidir (Harvey, 1993; Sipahi, 2006).

Kentsel yoksulluk kavramına bakıldığında şehirde yaşanan yoksulluk olarak tanımlandığı görülmektedir. Kentsel yoksulluğun birçok tüketim ihtiyaçları ve

ekonomik şartları nedeniyle kırsal yoksulluktan farklı olduğu düşünülmektedir (Eş ve Güloğlu, 2004). Sorunun sebepleri arasında, ilk olarak ekonominin iyi olmaması, bunun da gerçek sebebinin çoğu zaman politik kararların yol açtığı istikrarsız bir sistem olduğudur. Eğitim, sağlık, barınma, güvenlik ve bunlara benzer temel sosyal olanakların tam olarak sağlanamaması kentsel yoksulluğu arttırmaktadır (Çukurçayır ve Sipahi, 2005).

Nüfus planlaması: Ailelerin istekleri doğrultusunda ve yetiştirebilecekleri çocuk sayısına karar verebilmesi ve bu amaç doğrultusunda yöntemler geliştirerek ailelere uygulanan planlardır. Nüfus patlaması diğer bir ifadeyle nüfusun çeşitli sebeplerle planlanandan veya hedeflenenden fazla artış göstermesi durumunda toplum birçok sorun ile karşılaşmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2019).

Yasal bağlamda bu sorunu çözmeye yönelik nüfus planlaması hakkında kanunda geçen ilk madde de amaç şöyle belirtilmektedir; “nüfus planlaması esaslarını, gebeliğin sona erdirilmesi ve sterilizasyon ameliyelerini, acil müdahale halleri ile gebeliği önleyici ilaç ve araçların temin, imal ve saptanmasına ilişkin hususları düzenlemektir” (Mevzuat Bilgi Sistemi, 2019).

Sağlık, eğitim, sosyal ve kültür yönünden insanlar teknolojinin de gelişmesinden yararlanarak çoğu yerde tüm olanaklara sahip olmaya başlamıştır. Özellikle toplum her açıdan bilgilenmekte ve gelişim göstermektedir. Fakat nüfus planlamasının etkileri uzun vadede etkisini göstermektedir. Dünyada birçok ülkede aşırı nüfus artışı sorun olurken bunun aksi durumları da bazı ülkelerin varlığını ve geleceğini tehdit altında bırakmaktadır. Batı Avrupa ve ABD’ de yıllarca süren nüfus yapısındaki değişimler, gelişmekte olan ülkeler açısından günümüzde çok hızlı bir şekilde meydana gelmiştir. Bu da toplumsal baskıya sebep olmaktadır. Bunun sonucunda artan nüfus, yeni iş olanaklarının sağlanması, daha çok gıda ve daha fazla konut gerekliliği gibi birçok toplumsal sorunla karşı karşıya kalmaktadır (Doğan, 2011; Tümertekin ve Özgüç, 2005).

Geleceğe yönelik planlamanın önemi toplumsal yaşam açısından önemlidir. Türkiye nüfusunun 2023 yılında 84 247 088 kişi, 2050 yılına kadar ise yavaş bir artış göstererek en yüksek değerini 93 475 575 kişi, 2050 yılından itibaren düşmeye başlayan nüfusun 2075 yılında 89 172 088 kişi olacağı öngörülmektedir. Bu beklentilere göre gelecekte toplumsal sorunların olmaması için insanların

ihtiyaçlarını doğru nüfus planlaması yaparak karşılamak gerekmektedir (TK, 2013).

Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu: Ekonomik, siyasi ve kültürel bütünleşmenin bağımlılık boyutuna gelmesini ve farklılıkların yok olmaya başlayarak sadece ortak ynlerin artmasını küreselleşme kavramı gerçekleştirmektedir. Fakat ulusal, etnik ve dini kimlikler bu noktada geri plana itilmektedir. Tüm bunların yerini almaya çalışan küresel kimliğin bir temele oturmadığı hatta belirsizlik içinde olduğu grlmektedir. Bu durum toplumsal olarak insanlarda derin Toplumsal sorunlar meydana gelmesine sebep olduğu gibi hoşgörünün olmadığı yerlerde topluma sert zararlar vermektedir (Akdemir, 2004).

Oryantalizm: Her yüzyılda toplumsal ve kültürel farklılaşma konusu, insanı merkez alan bilimlerin çalıştığı önemli bir husustur. Dünya ekonomisi kavramının oluşumu ve kültürel küreselleşme yaygınlaştığı, kültürel farklılık siyasetin zlmeyen sorunlarından biri olmuştur. Edward Said'in ilk tanımını yaptığı “oryantalizm” Batının Doğuya bakış tarzı olarak adlandırılmıştır. 18. yüzyıldan itibaren geliştirilen bu kavram toplumların genelinde farklılıklara karşı bir hoşgörüsüzlük ve üstünlük mücadelesi n gördüğünden çok derin bir toplumsal sorun olarak grlmektedir (Kontny, 2002).

Modernleşme: Ekonomik, siyasi, sosyal ve kültürel açıdan belli özellikler gösteren bir toplumun, “geleneksel” toplumsal yapıdan farklı olduğunu ifade etmek için modernleşme terimi kullanılmıştır. Modernlik kavramı, modern olarak düşünülen ülkelerin ortak özelliklerini belirtirken “modernleşme” ise öteki ülkelerin o özellikleri elde etme süreci olarak ifade edilir. Batı harici toplumlar modernleşmeyi bir amaç olarak görmektedir (etin, 2003).

Böyle bir durum, toplumların kendi içerindeki geleneksel yapı ve modernleşme arasında bir çatışma olduğunda toplumsal açıdan sorun ifade eden bu süreç gerekli önlemler alınmadığı takdirde kalıcı izli hasarlar meydana getirmektedir.

Mültecilik: “Mülteci” kavramı 1951 sayılı Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesinde “ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle, yararlanmak istemeyen yahut

tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen şahıs” olarak ifade edilmiştir (BMMYK ve İçişleri Bakanlığı, 2005; Demirhan ve Aslan, 2015).

BM Mülteci Örgütü (2017), dünyada savaş nedeniyle ülkesini terk etmek zorunda kalanların sayısının tarihte en yüksek seviyeye ulaştığını tespit etmiştir. Ayrıca verilere göre dünyada 2016 yılı sonunda kendi ülkesi içinde ya da ülke sınırları dışına kaçan toplam 65 milyon 600 bin kişi olduğunu, Türkiye’de ise yaklaşık 2 milyon 900 bin mültecinin barındığını ve Türkiye’nin dünya genelinde en fazla sığınmacı ağırlayan ülke olduğunu belirtmiştir. Türkiye’nin ardından Pakistan 1 milyon 400 bin mülteciye, Lübnan ise bir milyon sığınmacıya ev sahipliği yapmaktadır.

Mültecilerin sığındığı ülkedeki toplumsal yapıya ayak uyduramaması çeşitli toplumsal sorunlara yol açmaktadır. Ülkeler toplumsal farklılıkları önlemek adına siyasi önlemler olsa da farklı boyutlarda toplumsal sorunlar devam etmektedir.

Göçmenlik: “Göç” bireyin devamlı olarak yaşadığı yerden ayrılarak farklı yerlere hareket etmesidir. Bir başka ifadeyle göç bireylerin geçimlerini sağlayamaması veya sosyoekonomik nedenlerle bulunduğu yerden farklı bir yere taşınması olarak da tanımlanmaktadır (Demirhan ve Aslan, 2015; Gautam, 2005).

Türkiye’de toplumsal sorunlardan biri olan düzensiz göçmenlik her yıl giderek artış göstermektedir. Özellikle son yıllarda Ege Denizi ve Akdeniz üzerinden Avrupa ülkelerine geçmek isteyen ve bu amaçla kayık, kiralık tekne ve şişme botlar kullanan göçmenler göç rotası üzerinde Sahil Güvenlik Komutanlığı ekiplerince yakalanmakta veya hayatları kurtarılmaktadır (Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü, 2017).

İnsan kaçakçılığı ve insan ticareti: Ülke içindeki iç savaş zamanlarında insan kaçakçıları kendi rızası ile bir başka ülkeye göç etmek isteyenleri yasadışı yollardan kaçırmaktadırlar. Fakat daha iyi bir yaşam ve para kazanmak için başka bir ülkeye gitmek isteyen bireyi, çeşitli hileler ile kandırarak, baskı, cebir, şiddet ve zor kullanarak gidilen hedef ülkede istismar etmeye de insan ticareti denilmektedir. Dünyada insan ticareti mağduru sayısı 700.000 ile 4 milyon arasında olduğu,

Avrupa’da ise ortalama 120.000 ile 500.000 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Akgün, 2016).

Kırsal alanlardan kent merkezlerine yapılan göçlerde çocuk suçluluğu: Çocuk Hakları Sözleşmesinin 1. Maddesine göre “daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, 18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır”. Bu maddeden yola çıkılarak 18 yaşını doldurmamış her insan kanunen suç sayılan bir eylemi gerçekleştirdiği zaman çocuk suçlu olarak görülmektedir. Türkiye’ de son dönemde yapılan araştırmalarda bütün toplumsal sorunların temelinde göçten kaynaklı olduğu ifade edilmektedir. Özellikle ailelerdeki çocuk sayısının da yüksek olması çocukların sokaklara yönelmesine sebep olmuş ve çocuk suçluluğu toplumsal anlamda önemli bir sorun haline gelmiştir (Erkan ve Erdoğan, 2006).

Çocuk İşçi: Kayıt dışı istihdam açısından çocuk işçiler çok önemlidir. Avrupa’ da sanayi devrimiyle başlayan bu süreç, 20. yüzyılda ise Türkiye’de de bir sorun olarak görülmüştür. Türkiye’nin tarım toplumundan sanayi toplumuna dönüşümü esnasında şehirlere köylerden yoğun bir göç olmuştur. Yüksek nüfus artış hızı, genel ekonomik sorunlar, eğitim ve sağlıktaki yetersizlikler çocukların sanayi ve hizmet kesiminde çalıştırılmasına neden olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, kırsal kesimde de çocuklar, uzun yıllardan bu yana ücretsiz aile işçisi olarak çalıştırılmaktadır (Bulut, 2013; Yereli ve Karadeniz, 2004).

Çocuk Gelinler: 3 Temmuz 2005’ te kabul edilen Çocuk Koruma Kanununa göre ise çocuk “daha erken yaşta ergin olsa bile, on sekiz yaşını doldurmamış kişidir.” Tüm bu açıklamalar doğrultusunda on sekiz yaşından önce yapılan evliliklerin “çocuk evlilikleri” ve on sekiz yaşından önce evlenen veya evlendirilmiş kız çocukları için ise “çocuk gelin” kavramları kullanılmaktadır. On altı yaşın altındaki çocuk evlilikleri Türkiye’de resmi olarak görülmediğinden sayıları net olarak bilinmemektedir. Fakat Türkiye İstatistik Kurumu’nun (2013) verilerine bakıldığında 2012 yılında, 16 ve 17 yaşındaki kız çocuklarının resmi olarak yaptıkları evlilikler tüm evliliklerin % 6.7’ ünü; erkek çocuklarının evlilikleri ise tüm evliliklerin % 0.3’ini oluşturduğu ifade edilmektedir. TÜİK (2017) istatistiklerine göre ise 16-17 yaş grubunda olan kız çocuklarındaki resmi evlenmelerin toplam resmi evlenmeler içindeki oranı 2015 yılında %5,2 iken 2016 yılında bu oran %4,6’ya düştüğü görülmektedir. Gelişmişlik düzeyi yüksek olan ülkelerde çocuk evlilik oranlarının daha azaldığı görülmektedir. Özellikle Japonya, İsveç, Kanada, İngiltere ve

Fransa’da çocuk evliliklerinin tüm evliliklerin %1’inden daha azını; Nijer, Demokratik Kongo Cumhuriyeti ve Afganistan’da ise %50’sinden daha fazlasını oluşturduğu belirtilmektedir (Özcebe ve Biçer, 2013).

Dünyada 700 milyondan fazla kadın 18 yaşına gelmeden evlendiği UNICEF’ in yapmış olduğu “çocuk evliliğinin sonu” araştırmasının istatistiksel verilerinde görülmektedir. Ayrıca bu rakamın üçte birinden fazlasının (250 milyon) evlilik yaşı 15 yaşından küçük olduğu ifade edilmektedir. Yoksul kız çocuklarının erken evlenme olasılığı diğer yaşlılarına göre 2,5 kat daha fazladır (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, 2013).

Kadına yönelik şiddet: Tüm dünyada bir insan hakkı ihlali ve ayrımcılık biçimi olarak her türlü kültür ve coğrafyada karşılaşılan bir sorundur (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2016)

Kadınların insan haklarından faydalanmalarına çok büyük bir engel teşkil etmektedir. Güvenlik, özgürlük, saygınlık, fiziksel ve duygusal sağlık hakkı gibi özellikle yaşam açısından temel haklarını gasp etmektedir. Daha da vahim bir tablo engelli kadınlar ve kız çocukları gibi belirli gruplar içinde kendi evlerinde veya dışında; şiddete maruz kalma, yaralanma, suiistimal edilme, kötü muamele veya kişiyi sömürme gibi sorunlarla daha çok karşı karşıya kalmaktadır (Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi, 2011).

Türkiye’de yapılan aile yapısı araştırması, 2016 sonuçları cinsiyet durumlarına göre karşılaştırıldığında:

- Eşler arasında anlaşmazlık olduğunda erkeklerin %75,3’ü, kadınların %66,2’si eşlerine seslerini yükselttiği veya bağırdığı tespit edilmiştir.
- Erkeklerin %55,1’i, kadınların ise %64,2’si eşleri ile anlaşmazlık durumunda sessiz kaldığı görülmektedir.
- Eş ile anlaşmazlık durumunda erkeklerin %3,6’sı, kadınların ise %2,4’ü eşlerine fiziksel şiddet uyguladığı belirtildi (Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü, 2016).

Sosyal eşitsizlik: Yapılan bir çalışmada “bireyin hayatta başarılı olmasını neler etkiler?” sorusuna deneklerin görüşleri; (%24) bireyin araştırmasının, (%16) doğru kişileri tanınmasının, (%12) hırslı olmasının ve (%12) iyi eğitim görmüş anne ve babaya sahip olmasının gerekli olduğu şeklindedir. Siyasetçi tanındığının olması

(%49) oranında hayatta başarılı olmak için gerekli olduğu hatta bu oranın doğuştan kazanılan kültürel öğelerinin iki katı büyük olduğu tespit edilmiştir. Hatta rüşvet vermek gibi toplumsal anlamda sorun olan bir durumun %19 gibi orana sahip olması çok manidardır (Çarkoğlu ve Kalaycıoğlu, 2009). Bu noktada hayatta başarılı olmak isteyenleri sosyal eşitsizliklerden dolayı önlerine birçok engel çıkabilmektedir. “Sosyal yardım” veya “yoksulluk yardımları” konusu ise toplum içerisinde çalışamayan ve çalışamadığı için sosyal sigorta kapsamında bulunmayan veya çalışsa bile kazandığı ücret çok düşük olan kişilere yönelik programlardır. “Sosyal hizmetler” ise, kişilerin kendilerinin bazı temel ihtiyaçlarını kendileri tarafından karşılayamayacağı düşünülerek, özellikle hizmetler sunulduğunda bu hizmetleri satın almaya gücü olmayacağı varsayımı altında sunulan (sağlık, eğitim gibi) hizmetlerdir (Arın, 2002). Bu hizmetler genel bir ifadeyle yaşlılara, gençlere, kadınlara ve özörlönlere yönelik yapılan spesifik hizmetler olarak düşünölmektedir (Bulut, 2013).

Trafik: Gelişmiş veya gelişmekte olan tüm ölkelerde toplumsal bir sorun ifade eden trafik ile karşılaşılmaktadır. Sorunun çözümlüne yönelik denetleme ekiplerinin yanında medya, sivil toplum kuruluşları ve yurttaşların bilinçli ve gönöllü katılımı önemlidir. En temel çözüml ise yeni neslin trafik sorunlarına duyarlı ve başkalarının haklarına saygılı birer vatandaş olmalarıdır. Özellikle trafik kazalarının ve sorunlarının yaşanmaması için sürücülerin ve yayaların duyarlılığı, dikkatli olması ve sorumlu davranması gerekmektedir. Her yerde ve her zaman trafik kurallarına uymaya ve uyarılara dikkate almaya özen gösterilmelidir.

Dünya Sağlık Örgütü’nün 2018 Küresel Yol Güvenliği raporu, yıllık karayolu trafik ölümlerinin sayısının 1.35 milyona ulaştığını vurgulamaktadır (World Health Organization, 2018). Türkiye’de 2008-2017 yılları arasında toplam 11.738.346 trafik kazasına rastlanmaktadır. Bu kazaların 2008-2014 yılları arasında olanlarında 27.257 kişi kaza yerinde hayatını kaybetmiş, 2015-2017 yılları arasında ise kaza yeri hayatını kaybeden sayısı 27.389, kaza sonrası hayatını kaybeden sayısı 22.257’dir. 2018 yılında tarafların anlaşarak kendi aralarında tutanak tanzim ettiğı maddi hasarlı trafik kaza sayısı 813.377 (Sigorta Bilgi ve Gelişim Merkezi, 2019), ve diğler kazalar ise 428.074 kişi olarak toplamda 1.241.451 kişi olarak tespit edilmiştir. 2008-2017 yılları arası toplam kaza ortalaması dikkate alındığında 2018 yılı verilerinin ortalamasının üzerinde olduğu görölmektedir. 2018 yılı trafik kazalarında hayatını kaybeden kişi sayısı 3.373’tür (Trafik Hizmetleri Başkanlığı, 2019). Tüm bu verilere

bakıldığında alınan önlemlerin yeterli olmadığı görülmektedir. Okullarda verilen eğitimin içselleştirilmediği düşünülebilir.

Engellilerin Eğitimi: Türkiye’de engelliler toplumsal yaşam içinde birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Engelli bireylerin, yaşamın her yerinde olan bu sorunları aşabilmeleri için toplumla bütünleşmesi şarttır. Fakat toplumun engelliye anlamaması, onları fark etmemesi bu bütünleşmeye ket vurmaktadır. Bunun yanında engellilerin de kendilerini geriye çekmesi sorunun çözümünü zorlaştırmaktadır. Bu sorunlara ilaveten eğitim olanaklarının kısıtlı olması, fiziksel ayrımcılık, önemsenmeyen rol olarak görülme, işsizlik, yoksulluk gibi konular engelliler tarafından yaşanan temel sorunlar olarak görülmektedir (Besiri, 2009). Eğitim tüm bireyler için kişisel gelişim ve sosyal hayata uyum anlamında da önemli olduğundan engelli bireylerin toplumsal hayatta var olduklarını göstermeleri açısından önemlidir.

Sosyal güvenlik: Özellikle gelir dağılımının dengelenmesi ve sosyal adaletin sağlanması yönünden çok önemli bir toplumsal politika ve maliye politikası aracı olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında iktisat ve hukuk sisteminin önemli bir göstergesi durumundadır. Sosyal güvenlik ahlaki açıdan birçok unsur barındırmaktadır. Bireylerin devlete bağımlılığı, farkındalık ve yurttaşlık bilinci, dini inançlar ve gelenekler, para sevgisi, caydırıcılık, toplanan gelirlerin harcanması ve şeffaflık, bürokrasi, sistemdeki af ve benzeri uygulamaların çoğalması, sosyal güvenlik kültürünün varlığı ve gelişmişliği ile sosyal yardım sistemindeki adalet bu unsurların en önemlileridir (Bulut, 2013).

Mobbing-iş yerinde duygusal şiddet: Toplumsal sorunlardan bir diğeri de iş yaşamında duygusal, psikolojik taciz, zorbalık gibi birçok sorunun yaşanmasıdır. Günümüzde mobbing olaylarının artışı ve akademik çevrelerin ilgisi bu konuya olan ilgisi artmış olduğu görülmektedir. Uluslararası Araştırma Örgütü’nün tespitlerine göre işyerlerinde karşılaşılan en önemli sorun yıldırma eylemleri olarak göze çarpmaktadır. Dünyada ki mobbing olaylarına bakıldığında en fazla Kuzey Afrika’da çalışanların (yüzde 78) oranında, iş yaşamları boyunca en az bir defa maruz kaldıkları tespit edilmiştir. Uluslararası araştırmalar, çalışanların (yüzde 25-50 civarında) iş yaşamları boyunca belli bir dönemde de olsa mobbinge uğradığı ifade edilmektedir. Bu oran bazı meslek gruplarında yüzde 95’e kadar çıkmaktadır. Türkiye’ de iş hayatında gördükleri mobbing sonucunda sağlıkları bozulan birçok

hastaya rastlanmaktadır ve bunların çoğunun kadın olduğu görülmektedir (Sayar, 2014).

Türkiye’ de mobbing kavramı “işyerinde psikolojik taciz” olarak ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu (2019) “mobbing” kavramını işyerinde psikolojik taciz olgusu üzerinden değerlendirerek “bezdiri” olarak adlandırmıştır.

İntihar; Karl Menninger “man against himself” isimli eserinde, kişinin diğerlerine duyduğu öfkeyi kendine yöneltmesi sonucu oluşan kendini öldürme isteği şeklinde intiharı tanımlamıştır. Kişi kendine yönelttiği kızgınlığıyla kendini cezalandırmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü' ne göre gelişmiş ülkelerin ölüm nedenlerinin onuncu sırasında intihar vakaları gelmektedir (akt. Harmancı, 2015).

Dünyada her 40 saniyede bir intihar gerçekleştiği istatistiklerde belirtilmektedir. En çok intihar yaşanan ülkeler aşağıda sırasıyla nedenleriyle birlikte verilmiştir.

1. Litvanya; 10 senede intihar oranının ikiye katlandığı ve her 100.000 kişiden 42'si intihar ettiği ifade edilmektedir.
2. Rusya; ergen yaşlarda intiharlara çok rastlanmaktadır.
3. Belarus; erkeklerin intihar oranı kadınlarınkinden 6 kat fazla olduğu hatta erkeklerin 100.000'inden 66'sı intihar ettiği tespit edilmiştir.
4. Letonya; intihar oranı 100.000'de 34 olduğu ve çoğunluğunda erkek olduğu görülmektedir.
5. Estonya; bağımsızlıklarından önce 100.000'de 16 olan intihar oranı, bağımsız olduklarından sonra 33'e çıktığı belirtilmektedir. Adaptasyon sıkıntısı ve sosyal hayatın değişimine uyum intiharın nedenleri arasında gösterilmektedir.
6. Macaristan; 100.000 kişiden 32'si intihar ettiği ifade edilmektedir.
7. Slovenya; 100.000 kişide 30'sinin intihar ettiği tespit edilmiştir.
8. Ukrayna; şehirden çok kırsal kesimlerde intihar sayıları artış göstermektedir. Sebepler arasında aile ve eğitim durumunun kötülüğü, yüksek alkol kullanım oranı gösterilmektedir.
9. Kazakistan; 100.000 kişiden 28'i intihar ettiği ve bunların çoğunluğunun genç olduğu belirtilmektedir.
10. Finlandiya; intihar oranlarının yüksek olmasının en büyük nedeninin alkol olduğu ifade edilmektedir (World Health Organization, 2018).

Türkiye ise dünyada 3,94 oranı ile 79'uncu sırada yer almaktadır. Dünya'da intihar vakalarına en sık erkeklerde rastlanıldığı fakat kadınların intihar girişiminde daha fazla bulunduğu görülmektedir. Türkiye'de ise bu durum girişim ve ölümle sonuçlanma açısından kadınlarda sayıca erkeklere oranla daha yüksektir. Türkiye'de ve Dünya'da 15- 24 yaş aralığı intihar vakalarının en yoğun olduğu dönemlerdir. Dünya'da herhangi bir dine inanmayanların intihar oranlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Harmancı, 2015). Bu toplumsal sorunun ergenlik dönemlerinde çok sık rastlandığı görülmektedir. Eğitim bu noktada çözüm üretecek en önemli mekanizmadır.

Madde Bağımlılığı: Vücudun hareketini ve kişinin davranışlarını olumsuz yönde etkileyen maddelerin kullanılması, bu sebepten zarar görülmesine rağmen bu maddelerin kullanımının bırakılmaması durumu madde bağımlılığı olarak ifade edilmektedir. Bağımlı kişi, bağımlı olduğu maddeyi belli bir süre kullanmazsa kendisinde yoksunluk hissetmektedir. Hatta zaman içerisinde madde kullanım sıklığını ve dozunu arttırdığı görülmektedir. Aşağıdaki şekilde bağımlılığın nedenleri ve nasıl oluştuğu konusunda bilgilendirici bir döngü görülmektedir (Yeşilay, 2019).



Şekil 1. Bağımlılık Döngüsü (Yeşilay, 2019)

BM 2016 raporu, tüm dünyada uyuşturucu bağımlılarının sayısının 29 milyona ulaştığına dikkat çekmektedir. Birleşmiş Milletler verdiği bazı tavsiye kararlarında cinsiyet farklılıklarına dikkat edilmesi gerektiğini ve politikalar belirlerken bilimsel verilere dayandırmanın ve uyuşturucu kullanıcılarının damgalanmamasının gerekliliğinden de bahsetmiştir (Yeşilay, 2016). Türkiye'deki verilere göre 2016 yılında toplam 81.222 uyuşturucu olayına rastlanmıştır (TUBİM, 2017). Gençlerin ve

geleceğin en önemli toplumsal sorunlarından biri olarak madde bağımlılığı göze çarpmaktadır. Eğitim bu konu hakkında gençleri muhakkak daha çok bilgi sahibi yapma yönünde olmalı ve tehlikeyi en başta bertaraf etmelidir.

Yaşlılık: Dünya nüfusu hızla artmaktadır. Bilim ve teknolojideki gelişmeler sağlık hizmetlerine olumlu etki etmektedir. Özellikle dünyada 1950-2000 yılları arasında yaşam süresi 20 yıl arttığı tespit edilmiştir. Gelecekte, bu artışın sürmesi beklenmektedir. Birleşmiş Milletler (BM) raporları dünyada, 35 yıl içinde, 60 yaşın üzerindekiilerin yaklaşık 4 katına çıkacağını ve sayılarının 2 milyarı aşacağını öngörmektedir. Günümüzde, her 10 kişiden biri, 60 yaşın üzerindedir. 2050 yılında, her 5 kişiden birinin, 60 yaş üzerinde ve bunların yüzde 80' inin gelişmekte olan ülkelerde olacağı tahmin edilmektedir. Ayrıca raporda, Avrupa ülkelerinde yaşlılık oranlarının daha hızlı artacağı belirtilmektedir. Türkiye nüfusunun %8'ini, yaşlılar oluşturmaktadır. Türkiye'de yaşlı sayısı 6 milyon civarındadır. Bu yaşlıların bir kısmı, sürekli sağlık hizmeti alması gerekenlerdir. Fakat, Türkiye'de yaşlı bakımı hizmetleri profesyonel anlamda yapılmadığı görülmekte bundan dolayıdır ki yaşlılar hak ettikleri sağlık ve bakım hizmetlerini alamamaktadırlar. Nitelik açısından çok iyi koşullara sahip olmayan huzurevlerinde kalarak, ömürlerinin sonuna kadar burada yaşamaktadırlar (The Unicorn Senior Living, 2016). Yaşlıların bakım ve sağlık hizmetlerinden faydalanması ve yaşamlarını sürdürdükleri alanlar sosyal hayata uyum sağlamaları açısından önem göstermektedir.

Evsiz insanlar: Ekonomik zorluklardan dolayı bir ev veya daimî ikametgahı olmayan kişiler evsiz olarak tanımlanmaktadır. Yoksulluğun ve sosyal dışlanmanın sonucu olarak da evsizlik görülebilmektedir. (Akyıldız, 2017; Goldberg, 1999). Evsizliğin temel sebepleri; zihinsel ve ruhsal hastalıklar, işsizlik, madde bağımlılığı, sosyal yoksunluk, ekonomik yoksulluk, aile içi iletişim eksikliği, sevgi, saygı bağlarının noksanlığı, geçmiş yaşam deneyimleri, destekleyici yardım hizmetlerinin zamanında ve yeterli düzeyde yapılmaması, ucuz konutun bulunamaması vb. olarak düşünülmektedir (Akyıldız, 2017). Toplumsal alanlarda evsiz insanlar sosyal eşitlik anlayışı açısından büyük bir sorun teşkil etmektedir. Güvenlik ve suç işleme açısından bakıldığında ise devletin önlem alması gereken ciddi sorunlardan biridir.

Küresel ısınma: 2018 yılında Güney Kore'de Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli'nde (IPCC) "1,5°C Küresel Isınma Özel Raporu" yayınlandı. Bu raporda küresel emisyonları 2030 yılında 2010 yılına göre %45 azaltmanın ve 2050 yılında

net sıfır emisyonla ulaştırmanın gerekliliği ifade edildi (IPCC, 2018). Türkiye, küresel mücadelede 2004 yılında Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesine, 2009 yılında ise Kyoto Protokolüne taraf olarak yer almaya başlamıştır. Türkiye'nin kişi başi sera gazı emisyon miktarının 5.9 ton olduğu tespit edilmiştir. 1990-2012 döneminde sera gazı emisyonlarında artıştan %21 oranında azaltıldığı ifade edilmektedir (T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2014).

Bütün dünyayı etkileyen küresel ısınma fosil yakıtların yakılması, ormansızlaşma, hızlı nüfus artışı, toplumlardaki tktim eğiliminin artması gibi nedenlere bağlı olarak atmosfere yayılan doğaya zararlı gazların sera etkisi oluşturmasıyla sıcaklığın artışı olarak ifade edilmektedir. Sonuç olarak kutuplardaki buzulların erimesi, deniz suyu seviyesinin yükselmesi ve kıyı kesimlerde toprağın sular altına yavaş yavaş çekiliyor olması ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bitki ve hayvan türlerinin de azaldığı veya yok olduğu gerçeği ile karşı karşıyadır. Bundan dolaydır ki bütün insanlık ölçülü tktmeli, geri dönüşüme önem vererek dünyadaki kaynakları bitirmemesi gerektiğini öğrenerek, çevre için iyi bir yaşam tarzı geliştirmelidir. Bu konuda doğal çevreye ilişin duyarlılık oldukça önemlidir.

Savaş: Yüzyıllardır insanoğlu birbirleriyle yaptığı çatışmalarla ölüm ve yaralanmalara kendini maruz bırakmıştır. Tabii ki bu çatışmalar maddi anlamda birçok hasar ve bilinçli tahrip olduğu için çevresel yıkıma da sebebiyet vermiştir (Soysal, 2005; Şakacı, 2009).

Modern savaşların çevresel etkilerini; savaşa hazırlığın çevreye etkileri, savaşın çevreye etkisi, savaş sonrası devam eden çevresel etkiler olmak üzere üç grupta değerlendirmek savaşın toplamda çevreye ne kadar çok zarar verdiğini görebilmek açısından çok önemlidir (Şakacı, 2009).

Son 20 yıldan beri STK' ların uluslararası platformlarda g kazanması, küresel siyasette ve özellikle güvenlikle ilgili birçok konuda başarılı bir aktör olduklarını göstermektedir. STK' ların dayanışma halinde olmaları gelecek vaat etmektedir. Ayrıca hkmetlerin ve uluslararası kuruluşların da desteğini almaktadırlar (French, 2004; Şakacı, 2009).

Salgın hastalıklar: Çağımızda oldukça hızla yaygınlaşan salgın hastalıklar neticesinde birçok insanın hayati tehlike yaşadığı grlmektedir. Deli dana, domuz gribi, kuş gribi ve AIDS bunların sadece en tehlikeli olanlarıdır. Günümüzde bu

hastalıklar sınır tanımamaktadırlar. Bundan dolayıdır ki salgın hastalıklarla mücadelede uluslararası iş birliği önemlidir.

2018 yılında Türkiye'ye gelen düzensiz göçmen sayısı 268.003 kişi olarak en yüksek seviyesine ulaşmıştır. Türkiye'ye 2018 yılında hudut kapılarından giriş çıkışlar 39 milyonun üzerinde olmuştur. Özellikle Suriye'de 2011 yılında başlayan iç karışıklıklar iç savaş boyutuna geçmiş ve 8 yıldır devam etmektedir. 2019 yılında toplam 3,605,615 Suriyeli sığınmacıya ev sahipliği yapan Türkiye en çok mülteci barındıran ülke konumundadır (T.C. İç İşleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 2019). Her geçen gün arttığı ifade edilen bu sayı çok büyük bir Toplumsal sorun niteliğindedir. Yaşanılan bu trajedi niteliğindeki nüfus hareketliliği ve getirdiği olumsuz sonuçlar, afet yönetim sisteminin acil çözüm yolları bulması gerektiğini göstermektedir (Sezen, Turan ve Kaya, 2018).

Göç sırasında çevre şartlarının olumsuz oluşu, güvenlik açısından toplu alanlarda yaşama zorunluluğu, hijyen eksikliği, temiz su kaynaklarının ve kanalizasyon alt yapısının yetersiz kalması, bulaşıcı hastalıkların oluşmasında ve yayılmasında oldukça etkili sebeplerdir. Özellikle Suriye sınırlarında vatandaşların üçte ikisinin temiz su bulamadığı tespit edilmiştir. Temiz su kaynağının yetersiz olması hijyen eksikliğini ve hastalıkların yayılımının kolaylaşmasını da sağlamaktadır. Bu durumda göçün en önemli etkisi bulaşıcı hastalıkların yaygınlaşmasıdır. Suriye'de ölüm nedenleri arasında; sıtma, ishal, prömoni, çocuk felci ve tüberküloz gibi bulaşıcı hastalıklar bulunmaktadır. Suriye'de şark çıbanı, tifo, hepatit A hastalıklarının endemik olduğu bilinmektedir (Sezen, Turan ve Kaya, 2018; Sharara ve Kanj, 2014). Bu bulaşıcı hastalıklar okullarda en fazla kendilerini hissettirmektedirler. Bu yüzden öğretmenlerin bilinçli olması gerekmektedir.

İşsizlik: Çalışmak isteyen fakat iş bulamayan yetişkin bireylere işsiz denmektedir. İşsizlik ve kötü araştırma koşulları insanları çok olumsuz etkilemektedir. İşsiz kişinin hem kendisini hem de ailesini uygun yaşam koşullarına kavuşturamaması, çeşitli sosyal güvenlik sorunlarına da sebep olmaktadır. İşsiz kişinin üzerinde oluşan psikolojik baskı; şiddet, intihar, uyuşturucu bağımlılığı gibi toplumsal sorunlarında tetikleyicisidir.

Türkiye ekonomisi yüksek oranlı işsizlik sorunu çözmeye uzun yıllardır çalışmaktadır. Özellikle bu işsizlik oranları, yüksek büyüme hızı yakalanmış olsa

bile kaydedilir ölçüde düşürülememektedir. İşsizliği açıklayan çeşitli yapısal ve konjonktürel etkenlerin varlığı tespit edilmiştir. Bu noktada verimlilik ve emek talebindeki azalışlar ve emek arzındaki artışlar, uzun dönemde işsizlik üzerinde kalıcı etkiler ortaya koymaktadır (Apaydın, 2019).

Açlık ve yoksulluk: Açlık, geleneksel olarak yetersiz beslenmenin yaygınlığı olarak düşünülmektedir. Açlığın verilere göre sayısının azaldığı görülmektedir. Fakat buna rağmen 2017 yılının verilerine göre dünyada yaklaşık her dokuz insandan biri yeterli beslenememektedir. Dünyanın pek çok yerinde çeşitli nedenlerle açlık ve yoksulluk sınırlarının altında olan insanların olduğu bilinmektedir. Bu azımsanmayacak kadar çok olan yoksul insanlar temel ihtiyaçlarını bile karşılayamamaktadırlar. Çok dramatik bir durum olan çocuk ölümleri yoksul ülkelerde her doğan beş çocuktan birinde görülmektedir. Gelişmiş ülkelere bakıldığında %1'lik gibi düşük bir oranla karşılaşılmaktadır. Yoksul ülkelerin beslenme koşulları için ise çocukların %50 sinin yetersiz şartlara sahip olduğu belirtilmektedir. Veriler dünyada 821 milyon kişinin açlık çektiğini söylemektedir (Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Teşkilatı, 2018).

Yukarıda listelenen sorunlar toplumsal yaşantıyı doğrudan etkileyen sorunlardır ve çözülemediği ya da büyümeye devam ettiği sürece hem toplumsal hem de bireysel yaşantımızın verim düzeyini düşüreceği düşünülmektedir. Bu sorunların çözümünün temelinde ise bireylerin bu sorunların farkında olması, önemsemesi ve çözüme katkıda bulunmak için istekli olması gerekmektedir. Bu noktada duyarlılık ve toplumsal duyarlılık kavramları devreye girmektedir.

2.3 TOPLUMSAL DUYARLILIK

Duyarlılık, dünyada ve bireylerin çevresindeki olaylar hakkında ilişkiler geliştirmesi ve bunlarla ilgili bir sorumluluk geliştirmesi anlamına gelmektedir. Bireylerin çevre ve dünya ile devam eden ilişkileri olduğu kesindir. Öte yandan, bireyler ayrılmaz bir parçası oldukları bir ortamda yaşamaktadırlar. Bu nedenle, bireyler çevreleriyle ilişkilere sahip olması ve çevrenin her bir bileşenine duyarlı olması gerektiği savunulmaktadır (Fidan, 2017; Keskin ve Öğretici, 2013).

Toplumsal duyarlılık olarak adlandırılan toplumsal değerlendirmeye duyarlılık, bireysel gelişimde önemli bir fenomen olarak kabul edilmektedir (Bouchev ve

Harter, 2005; Rudolph ve Conley, 2005). Toplumsal duyarlılık “toplumsal değerlendirmeler ve toplumsal duruşla ilgili bilgiyi işlemeye yöneltilen dikkat ve duygu” düzeyini ifade etmektedir (Somerville, 2013; Chen, Liu, Ellis ve Zarbatany, 2016).

Toplumsal duyarlılık insanların duygularını ve bakış açılarını doğru bir şekilde anlayabilme becerisi olarak da düşünülmektedir (Greenspan, 1981). Aynı zamanda “insanları anlama ve yönetme” olarak da tanımlanmıştır (Thorndike ve Stein, 1937). Salovey ve Mayer (1990) toplumsal duyarlılığı duygusal zekânın bir unsuru olarak görmektedir ve sosyal zekâyâ sahip bireylerin özelliklerini; hataları kabul etme, başkalarını oldukları gibi kabul etme, başkalarının ruh hallerini anlama, Toplumsal sorun çözebilme, esnek düşünebilme ve genel olarak dünya ile ilgili olaylara ilgi duyma şeklinde ifade etmektedir. Aynı zamanda, duyguların değerlendirilmesi ve ifade edilmesi genellikle sözsüz bir düzeyde gerçekleştiğini kabul etmektedir. İnsanların algılama, empati kurma ve uygun şekilde tepki vermeleri, insanlara daha fazla tatmin, daha olumlu duygular ve daha düşük stres yaşatmaktadır. Bu tür pozitif duygular, yaratıcı düşünceye yardımcı olmaktadır. Ishiyama’ ya (1987) göre sosyal açıdan duyarlı ve dikkatli davrananlar korkusuz ve duyarsız insanların yaptığının aksine başkalarına saldırgan ve kırıcı davranmazlar. Toplumsal duyarlılığı geliştirmek için insanların sorunlarıyla ilgilenmek gerektiği düşünülmektedir (Ishiyama, 1987, akt. Bacanlı, 2012:96). Ayrıca toplumsal sorunların çözümleri konusunda alternatiflerine ulaşmada esneklik sağlaması yararlı olacağı belirtilmiştir (Bender, Walia, Kambhampaty, Nygard ve Nygard, 2012).

Toplumsal duyarlılık, bireylerin içinde bulunduğu çevreyle ve yaşadığı olaylarla ilişki kurması ve bu konuda sorumluluk alması durumu olarak ifade edilmektedir. Staub’ a (1979) göre olumlu sosyal davranışlar, diğer insanların ihtiyaçlarına yönelik yapılanlardır. Bir bireyin sosyal sorumluluk içeren davranışları ihtiyaç, hedef ve uygunluk açısından değerlendirebilmesi gerekmektedir. Sosyal gelişmelere verilen doğru tepki sosyal bilincin varlığını göstermektedir.

Toplumsal duyarlılık, bireyin yaşadığı topluma ilişkin değerlerin kazanılması ve bu değerlerin yaşatılmasıyla elde edilen bir kavramdır. Toplumdaki bireylerarası iletişimin sağlanması ve toplumsal dinamiklerin sağlamlığı için oldukça önemlidir. Kişilerin ait oldukları topluma ilişkin uyumlarının sağlanmasında sosyal değerleri ne doğrultuda kazandıklarının da önemli olduğu ifade edilebilir. İşte bu noktada

toplumsal duyarlılığın kazanılabilmesi için aile dinamikleri ve elbette eğitim devreye girmektedir. Toplumu oluşturan en küçük yapı taşı olan aile çocuğun duygusal gelişimini desteklenmesi açısından oldukça ciddi bir etkiye sahiptir. Özellikle anne ve babaların çocuklarına toplumsal duyarlılık kazandırma sürecinde rol model olmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Çocuk, aile içinde topluma yararlı bir şeyler yapıldığını görürse kendisi de olumlu katkı sağlamaya, üretmeye yönelik arzu duyacaktır. Aile içinde temel değerleri edinen çocuklar okulda aldıkları eğitimin de getirileriyle sağlam bir kişilik oluşturacaklar, okulda toplumsal yaşama adapte olarak duyarlı olmanın önemini kavrayacaklardır. Okullar, çocukların bilgi, beceri ve donanımlarını arttırmayı sağlayan kurumlar olduğu gibi sosyal değerlere uyum sağlamayı ve bu değerleri yaşayarak kullanmayı da sağlayan bir yapı olarak düşünülmektedir. Bu sebeple okullar çocukların toplumsal anlamda duyarlı bireyler olarak yetişmesini destekleyen en önemli kurumlardan biri olarak görülmektedir.

2.4 EĞİTİM, OKUL ve TOPLUMSAL DUYARLILIK

Toplumsal duyarlılığın öğrencilere aktarılmasının ve öğretilmesinin okullarda son yıllarda önem verilen en önemli gelişmelerden biri olduğu görülmektedir. Okul birçok öğrenciye aynı anda ulaşabilen yapısından dolayı, birçok farklı sosyal faaliyete ev sahipliği yapmaktadır. Okulların toplumsal duyarlılık konusundaki en önemli özellikleri hem toplumsal kaynakları kullanma hem de topluma hizmet sunma anlamında birçok faaliyet üretebilmeleridir.

Okulun toplumla olan ilişkisinin yanı sıra okullarda öğrencilerin geliştirdiği arkadaşlık ve dostluk ilişkileri de toplumsal duyarlılık gelişimlerinde oldukça etkilidir. Yakın arkadaşlıklar için, empati ve toplumsal duyarlılığın gelişmesinin gerekliliği ile, çocukların ortak faaliyetlerde karşılıklı iş birliğini teşvik etmek, okul ortamında arkadaşlık sayesinde sık ve yoğun bir şekilde etkileşime girmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin empati ve toplumsal duyarlılık geliştirmek için, özellikle öğrencilerin davranışlarında kalıcı bir değişikliği sağlamak amacıyla, okulda arkadaşlarıyla etkin etkileşimde bulunma fırsatları oluşturmalıdır (Rogers ve Kutnick, 2012:181).

Sorumlu ve duyarlı bireylerin hayata karşı yetiştirilmesinde, onları tüm toplumsal unsurları kullanarak toplumsal konular hakkında bilgilendirmenin önemli bir adım olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca bir insan olarak toplumsal sorunları sağlıklı bir şekilde algılamalı ve sorunlara duyarlılık göstermek gerekmektedir (Johnson, 2005; akt. Fidan, 2017). Kıncal ve Işık (2003) demokratik değerleri analiz etmiş ve duyarlılık, sorumluluk ve adalet değerlerinin dünya çapındaki eğitimdeki en değerli değerler arasında olduğu sonucuna varmışlardır.

Bireylerin sadece çevresel ve toplumsal sorunlara değil, geçmişten gelen maddi ve manevi unsurlardan oluşan kültürel / tarihi mirasa da duyarlı olmaları beklenir. Benzer bir şekilde, okullarda uygulanan sosyal bilgiler programı kültür ve miras olarak adlandırılan bir öğrenme alanını kapsamaktadır. Kısacası, öğrencilerin toplumlarının kültürel mirası, kültürün devamlılığı ve kendi kökenleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve değerlendirmelerini yapmaları, kültürel ve sosyal kimliklerini tanımlamaları beklenmektedir (Çulha Özbaş, 2009; Fidan, 2017).

Okulun toplumsal duyarlılık geliştirmede oldukça etkili olarak kullandığı alanlardan biri de çevre eğitimi olarak karşımıza çıkmaktadır. 20. yüzyılda tüm dünyada iletişim araçlarının gelişmesiyle haberleşme hızı artmıştır. Bu durum doğal çevreye olan duyarlılıkla ilgili iletişimi arttırmış ve nerede olunursa olsun kısa sürede haberleşme sağlanarak çevresel duyarlılık bilinci tüm insanlarda oluşmaya başlamıştır (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Geray, 1992). Öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarının artırılması açısından çevre eğitimi oldukça önemli görülmektedir. Toplumsal duyarlılığı geliştirmek adına yapılan çevre eğitimi, öğrencileri bilgilendirme, bilinçlendirme, uyarma, dengeleme, geliştirme, koruma vb. alanlarda verilen eğitim olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte, insanın biyofiziksel ve sosyal çevresiyle ilgili değerlerin, tutumların ve kavramların tanınması ve ayırt edilmesini de amaçlanmaktadır. Çevre eğitimi kavramını genişlettiğimizde insanların ekolojik dengeyi ve bu denge içindeki rollerini kavramaları, gezegenle uyumlu yaşamaları üzerine toplumsal duyarlılık geliştirmek hedeflenmektedir. Özellikle bireylerin etkin ve sorumlu bir katılım için gerekli becerileri kazanmaları da beklenmektedir (Erol ve Gezer, 2006).

Toplumsal duyarlılığın kazandırılması açısından eğitimin önemi göz önünde bulundurulduğunda, pek çok konuda olduğu gibi ilkokulun bu konuda da son derece önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Bilinen şudur ki insanın, bilişsel, duyuşsal,

devinişsel, algısal alanlarla ilgili doğuştan getirdiği özellikleri vardır. Fakat unutulmaması gereken nokta bu özelliklerin eğitim aracılığıyla geliştirildiğidir. Çünkü eğitim insanın yeteneklerini en mükemmel hale getirmeye hedeflemektedir (Sönmez, 1990:57). Eğitim sürecinin tamamı düşünöldüğünde temel eğitim öğrencinin hayatı boyunca kalıcı izleri sahip olacağı bir eğitim sürecini başlattığı söylenebilir. Bu durumda sınıf öğretmenleri öğrencilerin bütöncöl gelişimine katkı sağlama noktasında oldukça önemli bir role sahiptir.

21. yüzyıl öğretmeninin eğitimde çağdaş yöntemler kullanarak öğrencilerin her türlü duyarlılıklarını arttıran temel bir öğe olduğu düşünölmektedir. Öğretmen gerek eğitim süresince hedeflenen kazanımların öğrenci tarafından içselleştirilmesinde gerekse veli bilincinin sağlanmasında oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Bu sebeple bir öğretmenin, konu alanı bilgisi ve öğretim becerisi mesleğe uygun olsa dahi, özellikle öğretmenin kişiliğinin mesleğin gerektirdiği nitelikleri karşılaması gerekir. Hoşgörölü olmak öğretmenin beklenmedik durumları iyi niyete dayalı bir şekilde değerlendirmesini ve üstesinden gelmesini sağlamaktadır. Okulda her türlü öğrenci davranışı ile karşılaşmak mümkündür (Erden, 2007). Öğretmenin özellikle küçük yaş gruplarında sabırlı ve hoşgörölü bir kişilik yapısına sahip olması gerekmektedir. Daha da genişletecek olursak entelektöel ilgileri gelişmiş, bilimle, sanatla, edebiyatla ilgilenen, okuyan, araştıran ve diğer költürel etkinliklere katılan, yaşadığı toplumda ve dünyada olup bitenle ilgilenen, toplumsal sorunlara duyarlı bir öğretmen kişiliği, özellikle kişiliği yeni oluşmaya başlayan küçük yaştaki öğrenciler için çok geniş ufuklar açabilmektedir. Sınıf Öğretmeni, kişiliği ile örnek alınabilecek çağdaş bir insan profili çizerek öğrencilerin rol model alacağı ve asla unutmayacağı çok önemli biridir (Fidan, 2009).

Toplumsal duyarlılığın kazandırılması açasından öğretmenin en önemli rol modellerden biri olduğu düşünöldüğünde, geleceğin sınıf öğretmenlerinin birçok yeni beceri kazanması gerektiği söylenebilir. Sosyal beceriler, bütün insanlar için önemli olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de niteliklerinde aranan en önemli göstergesidir. Öğretmenler, doğru iletişim yöntemlerini kullanarak sosyal açasından kabul edilmek isterler. Tüm bu davranışlara sosyal beceri denilmektedir. Riggio'ya (1986) sosyal beceriyi oluşturan yapılardan birisi de sosyal duyarlılıktır. Killeavy (2006) ise öğretmenlerin sosyal, duyuşsal ve sosyal yönden anlatımcı, duyarlı ve kontrol becerilerine sahip olmak zorunda olduklarını belirtmektedir (Killeavy, 2006).

Toplumsal duyarlılığın kazandırılması yani toplumsal anlamda duyarlı bireyler yetiştirilebilmesi açısından tüm bu beceriler oldukça önemlidir.

Toplumsal duyarlılığın eğitim ve okullar aracılığı ile artırılması noktasında üzerinde durulması gereken en önemli konulardan bir diğeri ise değerlerdir. Çünkü herkes için daha iyi bir dünya oluşturabilmek için eğitimin merkezinde her zaman olumlu değerler kazandırmak olması gerektiği belirtilmektedir. Değerlere, toplumsal duyarlılık açısından bakıldığında bir toplumun çoğunluğu tarafından paylaşılan, toplumun iyiliğine ve sağlığına yönelik olduğu varsayılan ideal ortak paylaşım ölçütleri olarak ele aldığı görülecektir. Toplumsal değerler, her topluma göre farklı algılandığı gibi zaman içerisinde değişim gösterebilmektedir. Bununla birlikte değerler milli değerlerin meydana gelmesine zemin hazırlar (Doğan, 2008). Kişinin kendini, toplumun ise kişiyi, kontrol altına almasını sağlayan öğelerin temelinde değerler vardır. Değerler bireyin toplumdaki statüsünün belirlenmesinde etkilidir (Yazıcı, 2006). Bu nedenle kişilerin değerlere bakış açısındaki farklılıklar kişileri, grupları ve kültürleri birbirinden ayırır ve kişilerin ve toplumların niteliklerini ve kültürlerini oluşturur (Durkheim, 1997; Hofstede, 1980; Schwartz ve Bilsky, 1987). Toplumsal olarak değerlerin toplumun toplumsal farkındalığı artırmak adına fayda sağlayacağı ifade edilmektedir (Keskin, 2014).

Kültürler ve bireyler gösterdikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler. Bununla birlikte, değerlerin değişime açık olduklarını söylemek gerekir; özellikle de zaman içinde oluşan ihtiyaçları gidermek için değer önceliklerinde farklılıklar oluşabilir (Kağıtçıbaşı ve Kuşdil, 2000). Bir bütün olarak okul ortamı ve okul içi etkileşim ortamları değerler için bir toplumsallaşma olanağı sunmaktadır. Değer algısının oluşumu öğretmenlerin hayata bakışı, değer öğretimindeki uygulama fırsatları ve alana yönelik tutumları açısından önemli etkilere sahiptir (Balcı ve Yelken, 2010).

Değerler hakkındaki tanımlamalar Aydın (2003) tarafından şöyle özetlenmektedir.

- Değerler; inançları içeren ve dolayısıyla da aşkınlıklar taşıyan olgulardır.
- Fertlerin yapıp ettiklerini rasyonelleştirip içselleştirmelerine imkân verirler.
- Genelde ilgi gösterilen, arzu edilen şeylerdir.
- Her alanla ilgilidirler ana alanların kendine özgü değerleri vardır.

- Farklı kaynak ve içeriklere sahip olsalar da bir biçimde sosyaldirler

Okulların öğrencilerine vatanseverlik, saygılı davranma, dürüstlük ve adil olma gibi duyuşsal hedefleri, bilişsel hedeflerden daha önemli olduğu düşünölmektedir. Okulların öncelikli görevlerinden biri, okul programlarında belirtilen veya belirtilmeyen her türlü değeri ve duyarlılığı aşılama, öğrencileri kuralların gerekliliğine inandırarak disipline etmek, öğrencilerin ahlaki gelişimini sağlayan etkinliklerde bulunmak ve karakterine olumlu katkılar sağlamak olarak düşünölmektedir (Akbaş, 2008:9). Bu noktada öğrencilerin aktif ve eleştirel bir tarzla öğrenme sürecinin merkezinde olarak ahlak kavramının manasını algılamaları sağlanmalıdır (Johansson, Cobb, Lunn-Brownle, Walker, Boulton-Lewis ve Alwood 2014; Uzunkol, 2016). Bundan dolayıdır ki öğretmenler her türlü duyarlılığı ve değeri kazandırmada öğrencilere rehberlik eden en önemli kişilerdir Özellikle okul, öğrenciler için toplumsal duyarlılığın artması açısından bir yaşama ve öğrenme alanı olarak düşünölmektedir (Turan ve Aktan, 2008).

Bu bağlamda toplumsal değeri ve toplumsal duyarlılık toplumsal yapı ve toplumsal düzenin devamlılığı açısından çok önemlidir. Aile, hukuk, eğitim, ekonomi gibi kurumlar toplumsal değeri etkisi altında şekillendiği gibi toplumsal duyarlılıkta bu kurumların sorunlarına yönelik bakış açısı geliştirmektedir. Bu kurumlar sayesinde toplumsal değeri ve toplumsal duyarlılık nesilden nesile aktarılmaktadır. Okulda bu öğretim programları sayesinde sağlanmaktadır.

2.4.1 Öğretim Programları ve Toplumsal Duyarlılık

Öğretim programları incelendiğinde toplumsal duyarlılık, çevre eğitimi ve vatandaşların yetkinliklerini geliştirme konularının önemle vurgulandığı görölmüştür. Bireysel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikler; bireylerin farklılaşan toplum ve araştırma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsamaktadır. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise kişileri, sosyal ve siyasal kavram ve yapılara ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmalarını amaçlamaktadır. Bu öğretim programlarının içeriği hedefleri doğrultusunda incelendiğinde öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarını arttıracak birçok kazanımın bulunduğu görölmektedir. 1739 sayılı

Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine uygun olarak ilkokullarda uygulanan öğretim programlarının toplumsal duyarlılıkları hedef alan yönleri aşağıda belirtilmiştir.

1. *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3.Sınıflar)*: İlkokul çağındaki öğrencilere birey, toplum ve doğa ekseninde temel bilgi, beceri ve değerler kazandırmayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda öğrenciler;

- Kendini ve yaşadığı çevreyi tanır,
- Aile ve toplumun temel değerlerine sahip olur,
- Millî, manevi ve insani değerleri yaşanabilecek boyuta taşır,
- Sağlıklı ve güvenli yaşam sürme bilinci edinir,
- Sosyal katılım becerisi kazanır,
- Kaynakları verimli kullanma becerisi geliştirir,
- Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur,
- Doğaya ve çevreye karşı duyarlı olur (MEB, 2018).

Bu programın bireylerin sosyal değerlere sahip, sosyal beceri geliştirmiş ve ülkesini seven kişiler olması yönünde kazanımlar sağlamayı hedeflediği görülmektedir. Bu durum toplumsal duyarlılık kazanmanın ilköğretim çağının başlangıcında önemli olduğunu göstermektedir. Etkili uygulamalar yapıldığında kazanımların kalıcılığı sağlanabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında nitelikli planlanmış ders etkinlikleri öğretmenin toplumsal duyarlılığının da yüksek olması gerektiğini gösterir. Özetle kaliteli hazırlanan içeriklerin öğrencilere kalıcı toplumsal duyarlılığı sağlayacağı öngörülebilir.

2. *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*: Bütün bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmesini amaçlayan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın toplumsal duyarlılık üzerine amaçları şunlardır:

- Doğayı keşfetmek ve insan-çevre arasındaki ilişkinin anlaşılması sürecinde, bilimsel süreç becerileri ve bilimsel araştırma yaklaşımını benimsemek özellikle bu konularda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmektir.

- Birey, çevre ve toplum arasındaki karşılıklı etkileşimi fark ettirmek; toplum, ekonomi ve doğal kaynaklara ilişkin sürdürülebilir kalkınma bilincini geliştirmektir.
- Günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk alınmasını ve bu sorunları çözmeye fen bilimlerine ilişkin bilgi, bilimsel süreç becerileri ve diğer yaşam becerilerinin kullanılmasını sağlamaktır.
- Doğada ve yakın çevresinde meydana gelen olaylara ilişkin ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmektir.
- Evrensel ahlak değerleri, millî ve kültürel değerler ile bilimsel etik ilkelerinin benimsenmesini sağlamaktır (MEB, 2018a).

Bu dersin kazanımları çevreye duyarlı bir öğrenci yetiştirmekle birlikte toplumsal anlamda da duyarlılıklara sahip nesil yetiştirebilmektir. Gelişen ve değişen dünyada iklim değişiklikleri, küresel ısınma ve her türlü kirlilik tipi insanı ölümcül boyutta tehdit eder niteliktedir. Bu durum geleceğin önlem alınmadığı takdirde insanlık için çok zor olacağını göstermektedir. “Ekolojik okuryazarlık” kavramının çevresel bilincinin oluşması ve çevre duyarlılığının artması açısından önemli olacağı düşünülebilir. Bilim ve doğa tüm enerjisini insanın daha iyi yaşayabilmesi adına kullanmaktadır. Bu kullanımı toplumsal duyarlılığa sahip bireyler yaparlarsa geleceğin kaynaklarının hemen tükenmeyeceği söylenebilir. Öğretmenler bu bilinçle ders etkinlikleri hazırlamaları gerekmektedir. Bu noktada Fen Bilimleri Dersi öğretmenleri doğada eğitim modelini seçebilirler. Doğada eğitim modeli doğaya saygıyı göstermeyi hedeflemekte ve böylece öğrencilerin çevresel duyarlılıklarını arttırabilmektedir. Çevreyi koruyan, toplum yararına faaliyetlere katılan öğrencilerin kaliteli bir eğitim alacağı düşünülmektedir. Sonuç olarak dünyaya ve insana saygı toplumsal duyarlılığın temelidir.

3. *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,

- Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
- Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
- Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
- Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
- Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya araştırmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
- Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
- Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
- Araştırmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
- Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
- Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
- Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri,
- Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,

- Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,
- İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
- Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
- Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
- Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır (MEB, 2018b).

Bu dersin programı incelendiğinde bilinçli bir vatandaşın nasıl olması gerektiği ayrıntılarıyla işlenmektedir. Atatürk İlke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olduğu ve bu değerlerin ülkenin varlığı açısından hayati öneme sahip olduğu öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Toplumsal duyarlılık anlamında birçok anlamlı kavram üzerinde bilinçlenme bu ders ile sağlanır. Örneğin kültürel değerler coğrafya bilgisiyle harmanlanarak kültürel farklılıklara saygı geliştirilebilmektedir. Hukuk kavramının hem bireysel hem de toplumsal yapıyı ayakta tuttuğu gerçeği öğrencilere anlatılır. Öğretmenler kuralların gerekliliğini toplumsal duyarlılığa etkisini de göstererek öğrencilerde davranış değişikliği kazandırmaya çalışırlar. Bu dersin programının kazanımları tarihi özümseterek öğrencilerin geçmişte yapılmış olan yanlışları tekrar yapılmamasını sağlamayı hedeflemektedir. Bilim ve teknolojinin insan ve doğaya zarar vermeden kullanılabilmesi için ön bilinç oluşturulmasını sağlar. Ekonomi bilgisinin önemi ahlakla yan yana gittiğinde sosyal duyarlılığa sahip olunduğunu göstermektedir. Tüm bunlar düşünüldüğünde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını uygulayacak öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarının yüksek olması, kazanımlar doğrultusunda önem kazanmaktadır.

4. *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*: Türkçe Dersi Öğretim Programı ile toplumsal duyarlılıkları açısından öğrencilerin;

- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

- Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018c).

Bu dersin toplumsal duyarlılık açısından önemi bireyin kendini daha iyi ifade ederek toplumsal sorunları rahat bir şekilde dile getirmesi ve çözüm noktasında doğru tespitler yapabilmesini sağlayabilmektir. 21. yüzyıl yetkinliklerinden olan eleştirel düşünebilme becerisi bu dersin kazanımlarıyla ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarını arttıracak toplumsal sorunlara çözüm noktasında yazdıracakları kompozisyonlar yararlı olacaktır. Kendi milli, manevi, ahlaki, ve sosyal değerlerini rahatça ifade edip, savunabilen bir neslin şekillenmesi bu dersin nitelikli öğretmenlerine bağlıdır. Eğer onlar kaliteli ve aktif öğrenme modelini benimsemişlerse öğrencilerin toplumsal duyarlılıkları kavramaları rahat olabilecektir.

5. İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf):

İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda ifade edilen Türk Millî Eğitimi'nin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri doğrultusunda;

- İnsani değerleri benimseyen,
- Hak, özgürlük ve sorumluluk bakımlarından çocuk olmanın ayrıcalıklarını keşfeden,
- Hak ve özgürlüklerin kullanılabilmesi için sorumluluk üstlenen,
- İnsan hakları ve demokrasi kültürünün geliştirilmesi için adaleti ve eşitliği gözeten,
- İş birliğine ve bilgiye dayalı demokratik karar alma süreçlerine katılan,
- Ortak yaşama ilişkin sorunların çözümünde uzlaşma arayan,
- Kurallara uyarak hak ve özgürlüklerin korunmasına ve geliştirilmesine destek olan,
- Aktif yurttaşlığı benimseyen ve buna uygun davranan,

- Birlikte yaşama koşullarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için sorumluluk üstlenen,
- Cumhuriyet ve değerlerinin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi alanındaki gelişmelere katkısını bilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018d).

Bu dersin insani değerleri ve insan haklarını üzerinde temellenmesi, toplumsal sorunların çözümünde insanı merkeze alan yasal düzenlemelerin bilinmesi yönündedir. İnsanın varoluşundan gelinen noktaya kadar geçirdiği süreci iyi anlamak ve bu yasaların tüm dünyadaki önemini kavramak açısından yararlı bir derstir. Toplumsal duyarlılık insan haklarının yazılı metinlerinde yerini bulmaktadır. Öğretmenlerin bu noktada bilinçli davranmaları, öğrencilere rol model olmaları gelecek için önem arz etmektedir. Bilinçli bir nesil ancak haklarını bilen insanlardan oluşursa, toplumsal duyarlılık yüksek olacağından huzurlu bir toplum inşa edilmiş olacaktır.

2.4.2 Toplumsal Duyarlılık Konusunda Okullarda Yapılan Faaliyetler

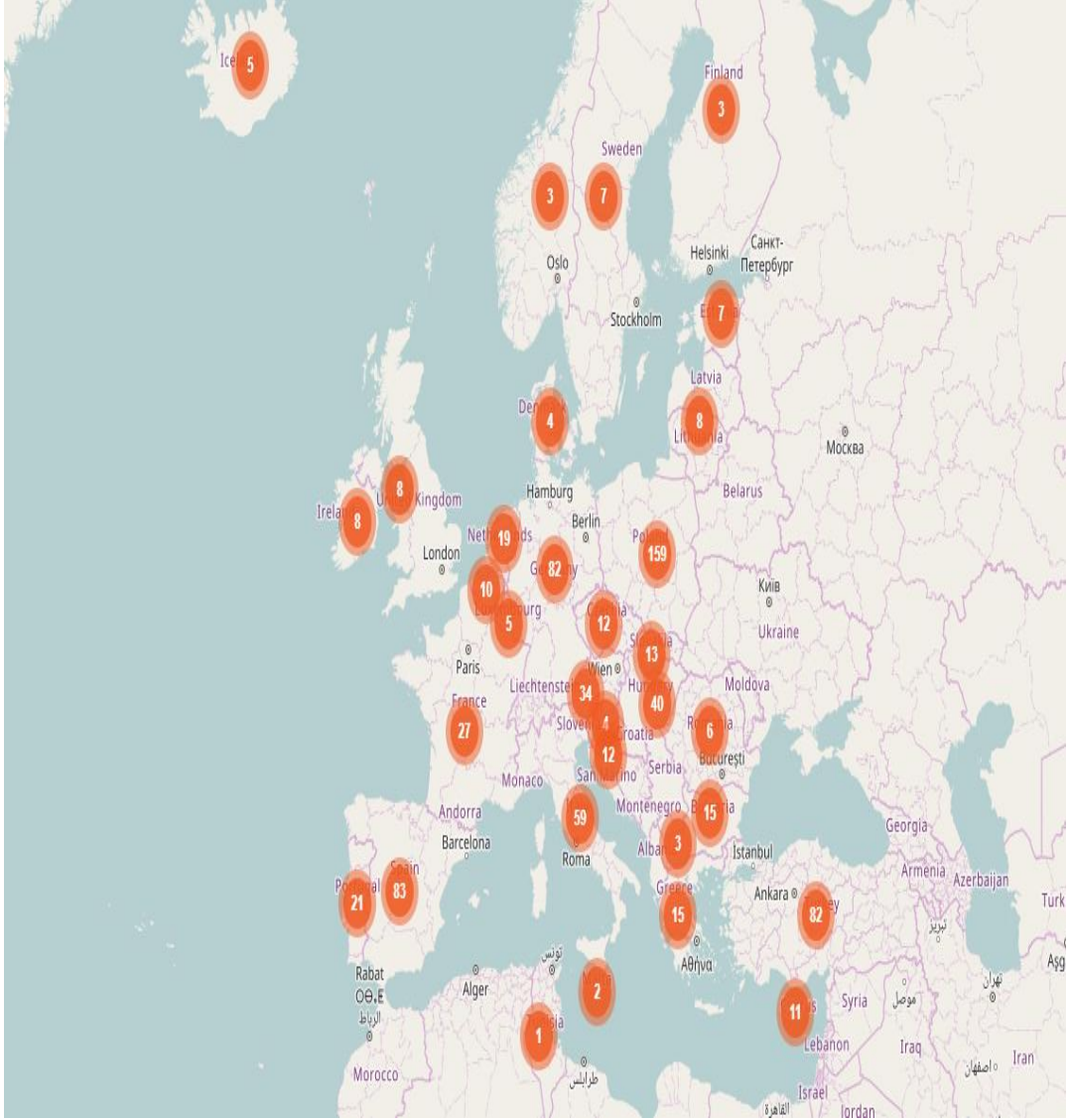
Okullar gerek benimsediği kültür ile gerekse kurum içinde ve dışında yaptığı ya da desteklediği birtakım faaliyetler ile toplumsal duyarlılığın kazandırılmasında oldukça kritik bir role sahiptir. Okullarda toplumsal duyarlılığı yüksek olan bireylerin akran değerlendirmeleri yapmalarına ve kendilerine de aynı değerlendirmelerin yapılmasına imkân sağladığı, fakat toplumsal duyarlılığı düşük olan bireylerin ise bu değerlendirmelerin yapılmasında isteksiz olduğu belirtilmiştir (Chen, Liu, Ellis ve Zarbatany, 2016).

Okul ortamında yapılan faaliyetlerin en temelinde sınıf içi etkinliklerin yer aldığı, öğrencilere bu etkinlikler aracılığıyla toplumsal duyarlılık kazandırılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bununla birlikte sınıf dışında da okul bahçesinde sokak hayvanları için barınak oluşturma, kuş yemlikleri yapma gibi okulun doğa ile bağlantısını güçlendirmeye katkı sağlayacak araştırmalar sürdürüldüğü söylenebilir. Bu tür araştırmalar toplum hizmeti faaliyeti adı altında öğrencilerin yaşadıkları çevrelere de yansıtılmasıyla sosyal çevrede genişleyerek devamlılık göstermektedir. Toplumsal sorunların çözümünü arayan toplumsal duyarlılığın ön planda olduğu proje faaliyetleri görülmektedir. Bu faaliyetler okul ortamında yapıldığı gibi yerel düzeyde

de yapılmaktadır. Okullarda yapılan faaliyetler sınıf araştırmaları ve kulüp faaliyetleri olarak toplum hizmeti adı altında gerçekleştirilmektedir. Okullarda ğrencilere sosyal becerilerin kazandırılmasında sosyal etkinliklerin gerçekleştirilmesi önemli bir yer teşkil eder. Öğrencilerin davranış kazanma süreçlerinde yaparak ve yaşayarak öğrenme ilkesi temel alınarak sosyal etkinlikler vasıtasıyla öğrencilere gerçek bir araştırma alanı ortaya konulur. Böylece ğrencilerin kalıcı öğrenmelerine ve pratikte edindikleri katkı sağlanmış olur (Canbay, 2007). Bu açıdan topluma hizmet araştırmaları da bu pratik uygulamaların hayata yansımada oldukça önemli bir görev üstlenmektedir.

Toplumsal duyarlılık toplumsal sorumluluğu da içeren bir kavramdır. Toplumsal duyarlılığa sahip bireylerin sosyal sorumluluklarının da farkında olması beklenmektedir. Türkiye genelinde yürütülen sosyal sorumluluk projeleri, eğitim projeleri, gnll faaliyetler yürüten STK'lar, ocuk projeleri ve toplumsal proje örneklerine rastlanmaktadır. ‘‘Haydi Kızlar Okula’’ projesi MEB ve UNICEF işbirliğinde ilgili kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum kuruluşları ve yerel yönetimlerin katılım ve katkısı ile ilköğretim çağında olan (6-14 yaş) kız çocuklarından eğitim sistemi dışında kalan, okulu terk eden ya da devamsızlık yapan öğrencilerin %100 okullaşmalarının ve eğitimde cinsiyetler arası eşitliğin sağlanması amaçlanmaktadır (UNICEF, 2003).

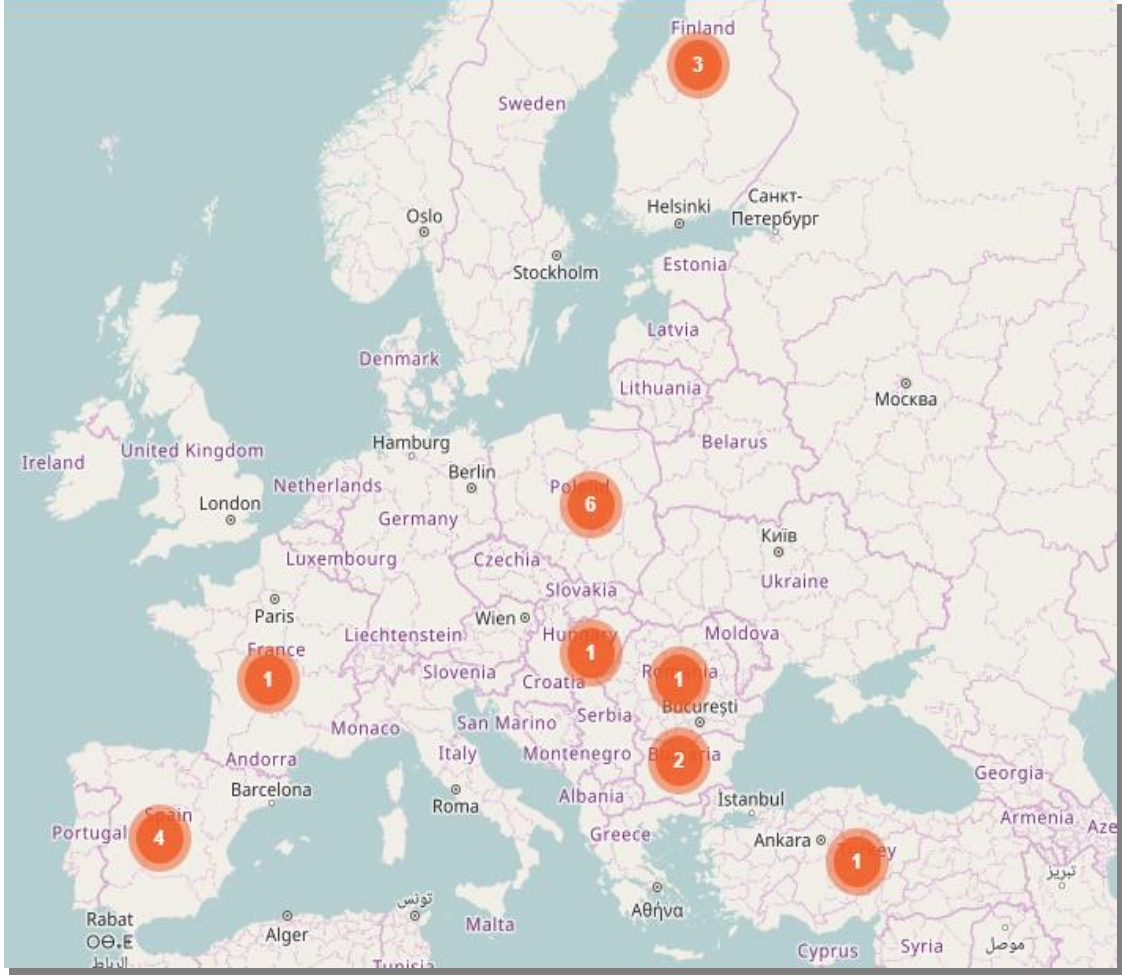
Eğitim, ğretim araştırmalarının genişleyen bir halka olarak düşünülmesine bağlı olarak toplumsal duyarlılık araştırmalarının aynı zamanda *Eğitim Bilişim Ağı*, *eTwinning* ve *Erasmus+* gibi eğitim portallarına da yansıdağı söylenebilir. Okul içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında bu tür etkinlikler sanal ortamlarda paylaşılarak farklı çevrelere ulaşması hedeflenmektedir. Gerek lke içi gerekse ülke dışı yapılan etkinlikler oldukça çeşitli örnekler göstermektedir. Bu etkinlikleri daha çok kısa veya uzun vadeli projeler olarak görmekte mümkün olmaktadır. Öğretmenler bireysel olarak toplumsal duyarlılığı arttıracak projeleri kendileri öğrencileriyle yapmalarının yanında diğer okuldaki ğretmen arkadaşlarıyla da işbirliği içerisinde yer alarak ta yapmaktadırlar. İşbirlikçi ğrenme yaklaşımı önemini toplumsal duyarlılık projelerinde özellikle hissettirmektedir.



Şekil 2. “Social sensitivity” Kelimelerinin Geçtiği Erasmus + Projelerinin Haritası

“Social sensitivity” kavramının araştırılmasının sonucunda sadece Erasmus + 2014-2020 projelerinin gösterildiği Şekil 2’deki haritaya ulaşılmıştır. Bu harita Erasmus + Proje Sonuçları’nın yayınlandığı internet sayfasından “social sensitivity” (toplumsal duyarlılık) anahtar kavramı aratıldığında Türkiye’de 82 tane, Avrupa’da ise 733 araştırma karşımıza çıkmaktadır. Bu projeler direk toplumsal duyarlılığı konu alan projeler olmamakla birlikte toplumsal duyarlılığın içerisinde geçtiği projeler olarak ele alınmaktadır. Bu bilgilerin erişilebilirliği ise okul içi öğrenme ortamlarında kazandırılan toplumsal duyarlılık kavramının ülke içindeki etkinliklere ve uluslararası boyutta ise farklı ülkelere kadar uzanabildiği görülmektedir. Bu projelerin temelinde ihtiyaca yönelik hedeflere ulaşmak yatmaktadır. Tabii ki ihtiyacı tespit etmek için gerekli bilincin oluşması gerekmektedir. Bu bağlamda

değerlendirmenin sağlıklı bir değerlendirme açısından önemli olduğu düşünülmektedir (WEB2).



Şekil 3. “Social Sensitivity of Primary School Teacher” Kelimelerinin Geçtiği Erasmus + Projelerinin Haritası

Şekil 3’ te yer alan haritaya göre Erasmus + Proje Sonuçları sayfasında “Social sensitivity of primary school teacher” (sınıf öğretmenlerinin sosyal duyarlılığı) anahtar kelimelerinin taratılması sonucunda 20 proje araştırmasında bu kavramlara rastlandığı görülmektedir. Bu haritanın tüm toplumsal sorunları arattığımızda daha fazla veriye ulaşacağı söylenebilir. Toplumsal duyarlılık toplumsal sorun çözmeye yönelik bağlamda ele alınarak aratılırsa daha derin analizlere ulaşılacağı öngörülmektedir. Bu çalışma EBA internet portalında Tablo 1’ de görülmektedir.

Tablo 1. EBA İnternet Portalı' nda “Toplumsal Duyarlılık” kavramı ile ilgili Kelimelerin Kullanılma Sıklığı

	EBA Paylaşım Sonuçları	EBA Ders'ten Sonuçlar	İnternette Eğitsel Sonuçlar
Geri dönüşüm	665	19	13435
Çevre duyarlılığı	121	2	9595
Trafik sorunu	6	1	10760
Hayvanları koruma	49	2	14585
Huzurevini ziyaret	20	0	56
Kimsesiz çocuklar	6	1	2654
Yoksulluk	11	1	4192

Tablo 1 incelendiğinde *EBA* internet portalında toplumsal sorunlarla ilgili tarama sonuçları görölmektedir. Bu veriler toplamda toplumsal duyarlılığı temsil ettikleri düşünölebilir. Ayrıca “toplumsal duyarlılık” kelimelerinin sıklığına bakıldığında “EBA paylaşım sonuçları” adresinden 57, “EBA ders” adresinden 949, “eğitsel sonuçlar” adresinden ise 7139 sonuca rastlanmıştır. Bu sonuçlar okullarda toplumsal duyarlılık üzerine araştırmalar yapıldığını göstermektedir (WEB3).

Türkiye’deki ilkokulların da yer almış olduğu proje portalları incelendiğinde *EBA*, *eTwinning*, *Erasmus+* gibi eğitim kanalları vasıtasıyla ilkokul öğrencilerine yönelik toplumsal duyarlılığı artırıcı aktivitelerin yer aldığı etkinlikleri görölmektedir. *eTwinning* portalında yapılan ve *EBA* internet portalında da haber etkinliklerinde paylaşılan örnek bir araştırma; Sakarya Adapazarı Karadere İlkokulu 1-A sınıfı öğrencileri ve Sağlık, Temizlik ve Beslenme Kulübü öğrencilerinin, çevre bilinci kazanmak ve doğada varlığını sürdüren tüm canlıların yaşam alanlarının farkına

vararak onlara sahip çıkmak için eTwinning kapsamında devam etmekte olan “Doğanın Sesini Dinle” isimli projede görev aldığı ifade edilmektedir. Projeye 07-10-2017 tarihinden itibaren dahil olduğu, projede öğrencilerin her ay yapılan etkinliklerde aktif olarak görev aldığı ifade edilmektedir. “Doğanın Sesini Dinle” adlı projede öğrencilere doğa bilinci kazandırmak ve çevre duyarlılıklarını arttırmak temel amaç olarak belirlenmiş olduğu belirtilmektedir (WEB).

eTwinning’ te projeler kısmında “social sensitivity” (toplumsal duyarlılık) kelimesi aratıldığında 13 fakat “social awareness” (toplumsal farkındalık) kelimesini aratıldığında ise 83 arama sonucuyla karşılaşılmaktadır. Bu durum toplumsal duyarlılıkla ilgili projelerin az olduğunu tabi ki göstermemektedir. Sadece projelerin yazımında bu kelimelerin kullanılıp kullanılmadığını göstermektedir. Fakat yabancı projelerde “toplumsal farkındalık” üzerine daha çok vurgu yapıldığı anlaşılabilmektedir (WEB1).

Öğretmenler toplumsal duyarlılık konusunda yaptığı faaliyetleri gerek kendi okul sitelerinde gerekse *Facebook*, *Twitter* ve *Youtube* gibi sosyal ağlarda diğer meslektaşlarıyla paylaşmaktadırlar. Bu paylaşım sonucunda oluşan etkileşimden yeni fikirler ve yeni duyarlılıklar birçok faaliyete kaynak oluşturmaktadır. Öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarının olması ve bunları paylaşıyor olmasının eğitim camiasında domino etkisi yaratacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin veya okulların yürüttükleri faaliyetlerin dışında toplumsal duyarlılığın kavram olarak daha iyi anlaşılmasına ve farklı yönleri kazandırılmasına yönelik farklı araştırmalar da yürütülmüştür. Bundan sonraki bölümde, konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yürütülen araştırma sonuçları paylaşılacaktır.

2.5 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1 Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Erdem (2010) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin toplumsal sorunlar üzerindeki fikirlerinin öğrenilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin toplumsal sorunlara katılma konusundaki fikirleri “tamamen katılıyorum”, verilen toplumsal sorunlarla karşılaşma

konusundaki görüşleri “çoğunlukla”, verilen toplumsal sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri “çok” şeklinde belirtilmiştir.

Şimşekli (2004) tarafından yapılan araştırmaya göre çevreye karşı farkındalığın artırılmasına yönelik uygulamalı çevre eğitimi verilmiştir. Sınıf öğretmenleri tarafından hazırlanan planlı etkinlikler çerçevesinde uygulama okullarında araştırmalar sürdürülmüştür. Eğitim uygulaması ile katılımcı öğrencilerin çevre ile ilgili farkındalıkları sağlanmış, çevre ile ilgili düşünme becerileri oluşturulmuş ve fikir üretmeleri sağlanmış olmasına rağmen, öğrencilerin çevre hassasiyetinin istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Topsakal ve Ayyürek (2012) tarafından yapılan araştırmada demokrasi eğitiminin başlıca unsurlarından biri olarak çocuk hakları karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin çocuk haklarını kullanma düzeyi, çocuk haklarının gerçekleşmesi ve çocuk haklarının ihlali incelenmiştir. Devlet okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin çalıştığı kurumlar incelenmiştir. Buna göre; öğretmenlerin değerlendirmelerinin neticesinde öğrencilerinin yaşama haklarının uygun standartlarda olmadığı görüşüne ulaşılmıştır. Öğretmenler, temel eğitim olan ilköğretimin zorunlu olmasının öğrencilere eğitim haklarını genel nitelikleriyle kullanmakta olduklarını ifade etmekle birlikte; eğitim alanında bazı eksikliklerin var olduğunu da düşünmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin korunma hakları konusunda eksiklikler yaşadığı görüşündedir. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin katılım haklarına sahip olmaları açısından öğrencilerin bu haklarını kullanmadıkları veya sınırlı olarak kullanabildikleri görüşündedir.

Sağır ve Gözler (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin çocuk istismarı ve ihmali konusundaki görüşlerini öğrenmek ve farkındalık düzeylerinin incelenmesini hedeflemektedir. Araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya katılan Sınıf öğretmenlerin %79,1’i çocuk istismar ve ihmali ile ilgili hiçbir eğitim almadığını, %75,8’i çocuk koruma kanunu hakkında hiç bilgilendirilmediğini ve %76,1’i bu konuda bilgilendirilme gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %84,4’ü çocuk ihmal ve istismarını kanunlara göre bildirmek zorunda olduklarını, %98’i ise ahlaki anlamda bildirimden sorumlu olduklarını belirtmişlerdir. Çocuk istismarı ve ihmali ile ilgili Sınıf öğretmenleri kendilerini orta düzeyde (2,61-3,40) yeterli görmektedir. Araştırmada kullanılan

tanım ve sorulara verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin çocuk istismarı ve ihmaline yönelik farkındalık düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır.

Rengi ve Polat (2014) tarafından yayınlanan araştırmada kültürel farklılaşmaların var olduğu eğitim ortamlarında sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle ilgili kültürel farklılığa ilişkin görüşleri ve duyarlılıkları eğitimde adilliğin ve eşitliğin var olması, kültürel farklılıklardan meydana gelen zıtlaşmaların engellenmesi ve kültürlerarası iletişimin sağlanabilmesi açısından incelendiği görülmektedir. Bu araştırmada amaçlanan sınıf öğretmenlerinin öğrencileriyle ilgili hangi unsurları kültürel farklılık olarak algıladıklarını ve kültürlerarası duyarlılık seviyelerini incelemektir. Araştırmanın araştırma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Kocaeli, Çayırova’ da devlet okullarında çalışan 286 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıklarının yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılığı algılamaları açısından en çok göze çarpan özelliğin “dilsel farklılıklar” olduğu belirlenmiştir.

Yurdakul ve Soyuçok (2016) tarafından yayınlanan araştırmada, arkadaşlarından ya da yakın çevresi tarafından şiddete maruz kalan öğrencilerin ne şekilde fark edilebileceği ve bu öğrencilere yönelik ne gibi önlemler alınabileceği doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini iki devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde eğitim alan 359 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının şiddetin önlenmesine yönelik bilgi düzeyinde yeterli donanıma sahip oldukları ancak uygulamada yetersiz olacaklarına ilişkin fikir belirttikleri görülmüştür. Sınıf öğretmeni adayları, öğrencilerin şiddet yaşadıkları durumlarda ilk olarak konunun incelenmesi gerektiğini, şiddete maruz kalmalarına ilişkin kesin bulgular ortaya çıktıktan sonra konu hakkında araştırmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bununla beraber sınıf öğretmeni adaylarının şiddet yaşayan öğrenciler için hangi kurum ve kuruluşlara başvurmaları gerektiği, öğrencilerin şiddete maruz kalmalarını engellemek için ne gibi önlemler alınacağına, aileler ile yapılacak etkinliklere ve şiddete maruz kalma durumunda uygulanması gereken müdahalelere yönelik yeterli düzeyde bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından yayınlanan araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını incelemektir. Ölçek, 2016-

2017 eğitim öğretim yılında Sakarya İlinde çalışan 267'si kadın (%53), 234'ü (%47) erkek olmak üzere toplam 501 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Cinsiyet, sınıfta mülteci öğrenci olup olmama durumu okul çevresi, sosyoekonomik düzey gibi değişkenler incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre mülteci öğrencilere yönelik tutumları “yeterlik” alanında erkek öğretmenlerin daha olumlu olduğu; sosyoekonomik çevreye göre orta sosyoekonomik çevre alanında; sınıflarında mülteci öğrenci olup olmama durumuna göre “iletişim” boyutu haricinde sınıflarında mülteci öğrenci bulunan öğretmenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığına ulaşılmıştır.

Araştırmalardan edinilen bilgiler değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin çevreye karşı olumlu tutum sergiledikleri, öğrencileriyle olan ilişkilerinde yapıcı bir tavır içinde oldukları ve öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyici davranışlardan ötürü öğrencilerde olumlu davranış değişikliği sağlamayı hedefledikleri ,mülteci öğrencilere yönelik ise hizmet içi faaliyetlere katılmalarının mülteci öğrencilere daha iyi bir eğitim süreci oluşturmak açısından önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Tüm bu unsurların sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık açısından öğrencilerine de olumlu etkiler yarattığı düşünülebilir.

2.5.2 Sınıf öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Kavramı ile Değer Kavramına Yüklediği Anlamlar Açısından İlişkisi

Sarı (2005) tarafından yayınlanan araştırmaya göre sınıf öğretmeni adaylarının ortaya koydukları değer anlayışlarında öne çıkan siyasi, genel ahlaki normlar, dini inanç, finansal, estetik, toplumsal ve ilmi değerler olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ortaya çıkan siyasi değerlerle birlikte sosyal düzen oluşturmak için gerekli olan güvenlik değerinin de çıkması göze çarpmaktadır. Siyasi ve güvenlik değerlerinin ortaya çıkması toplumun bu konuda toplumsal duyarlılığının da arttığının göstergesi olabilir. Toplumsal alanda kişilerin rahatlığı öncelikle güvenliğe bağlı olmaktadır. Kişisel ve toplumsal güvenliğin sağlandığı toplumlarda elbette ki sınıf öğretmenlerinin toplumsal alanda toplumsal duyarlılıklarının da arttığının bir göstergesi ön görülmektedir.

Ada, Baysal ve Korucu (2005) tarafından yayınlanan araştırmaya göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter

Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi adlı araştırmada sınıf öğretmenlerinin sınıf içinde sergilemiş oldukları karakter yaklaşımlarının ve değer algılarının öğrencileri üzerinde davranış değişikliği oluştırmada oldukça önemli olduğu bulgusunu ortaya çıkarmıştır. Bu araştırmadan yola çıkarak toplumsal duyarlılık kavramını da içine alan sınıf öğretmenlerinin sergilediği değerlere yönelik davranışlar öğrenciler üzerinde bir rol model olma durumu söz konusu olarak görülebilmektedir. Öğrenciler öğretmenlerinden ne şekilde etkilendiklerini kendi davranış şekilleriyle ortaya koymaktadırlar.

Başol ve Bardakçı (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı; nitel bir bakış açısından 1940'lardan günümüze eğitim kurumlarındaki farklılaşmaları tüm yönleriyle değerlendirmek amacıyla eğitim sisteminin önemli parçalarından biri olan öğretmenlerin değerlerini ortaya koymaktır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre demokrasi, insan hakları, katılımcılık gibi ilkelerle beraber; üretkenlik, yaratıcılık ve eleştirel düşünme değerleriyle ilgili olarak birçok değerde değişiklik meydana gelmiştir. Tüm bu değişiklikler zaman içinde sınıf öğretmenlerinin toplumsal alanda kendilerini ifade etme süreçlerine katkıda bulunmasına olanak sağlamıştır. Değer anlayışındaki birçok değişiklik de toplumsal duyarlılığa bakış açılarında farklılıklar oluştırmalarına neden olabilmektedir.

Dilmaç, Bozgeyikli ve ıkılı' nın (2008) yaptıkları araştırmaya göre sınıf öğretmeni adayları açısından en önemli değerler evrensellik, güvenlik, iyilikseverlik, ie yönelimdir. Toplumsal duyarlılık açısından bakıldığında başarılı bireylerin toplumda kabul görmüşlüğu toplumsal alanda güven sağlamaları açısından önem taşıyabileceğine kanaat getirilebilir. Toplumsal duyarlılığın artmasında ise güvenli ortamların varlığı önemli bir koşul olarak ilişkilendirilebilir.

Aktepe ve Yel' in (2009) yayınlamış olduğu araştırmada ilköğretimde çalışan öğretmenlerin değer yargılarını belirlemek amacıyla yürüttükleri araştırmada da öğretmenlerin en çok toplumsal adalet, ulusal güvenlik, aileye değer vermek, sağlıklı olmak, gerçek arkadaşlık, dürüst olmak, sorumluluk sahibi olmak, kendine saygılı olmak, anlamlı bir hayat ve eşitlik gibi değerleri tercih ettikleri en az ise, dünya işlerinden el ayak çekmek, zengin olmak, sosyal güç sahibi olmak, otorite sahibi olmak, hırslı olmak, heyecanlı bir yaşantı sahibi olmak, zevk, itaatkâr olmak, bağlılık duygusu ve sözü geçen biri olmak değer tercihlerini önemsemediklerini görülmektedir.

Yıldırım'ın (2009) yaptığı araştırmaya göre sınıf öğretmenlerince çocukların kazanmalarını arzu ettikleri değerlerden vatanseverlik, çalışkanlık, aileye önem verme, duyarlılık, saygı, sevgi, dürüstlük, özgürlük, hoşgörü, yardımseverlik, dayanışmacılık, sağlığa önem verme ve bilimsellik ön plana çıkmaktadır. Bu değerler öğrencilerin toplumsal duyarlılıklarını doğrudan etkilemektedir.

2.5.3 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kuusisto, Tirri, ve Rissanen (2012) ve Samdal, Dur ve Freeman (2004) tarafından yapılan araştırmalarda, çoğunun sınıf öğretmenlerinin de bulunduğu bir örneklem grubunun etik duyarlılık dereceleri yüksek olduğu tespit edilmiştir. Fakat Finlandiya'daki okulların öğrencilerin refahı ile ilgili olarak hala zorluklarla karşı karşıya olduğu belirtilmektedir. Bu durumun öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarını tam olarak öğrenciye işleyemediklerini gösterdiği söylenebilir.

Tabatadze ve Gorgadze (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık anketinin sonuçları, çeşitli açılardan çok ilginç olduğu düşünülmektedir. Alanında kapsamlı bir analiz için geniş bir alan yarattığı belirtilmektedir. Özellikle araştırmada, öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık modellerini genel olarak tartışmanın yanı sıra, on iki kültürel kimlik kaynağının her birindeki farklılıklar ile ilgili ilginç duyarlılık eğilimlerini tanımlamayı mümkün kıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca, yapılan araştırma sonucu öğretmenlerin farklı tutum ve varsayımlar içinde olmadığını ortaya koymaktadır. Sadece farklı kültürel kimlik kaynaklarına yönelik olmamasından dolayı, hatta tek bir kaynak içindeki farklı gruplara ve koşullara yönelik sonuçlar verdiği için, yapılan araştırmanın bilimsel açıdan önemli olduğu vurgulanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kültürel duyarlılığı ile ilgili bulgular incelenerek öğretmen hazırlığı, mesleki gelişim ve ulusal müfredatın tasarımı açısından kullanılabilmesi şeklinde öneriler getirilmiştir. Bu bulgular dikkate alınarak, ulusal eğitim hedeflerini belirlemenin ve hatta ulusal müfredatın içerisinde uygulamanın sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılığını arttıracığı belirtilmiştir. Bununla birlikte tüm okullarda öğrenciler için de etkili bir öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkıda bulunacağı ifade edilmiştir.

Kaleja ve Zezulko (2016) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenin toplumsal yönden destekleyici önlemlere ihtiyaç duyduğu ifade edilmektedir. Ayrıca

onların farklı özelliklere sahip çocukların eğitimi açısından hazırlıklı olması gerektiği söylenmektedir. Hatta öğrencilerin sosyal dışlanma ortamlarından uzak tutulması gerekliliği belirtilmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin farklı kültürel ortamlara yakın olacağı toplumsal duyarlılık açısından nesnel ve öznel kriterlerin yerine getirilmesinin önemi vurgulanmaktadır.

Karras, Spinthourakis ve Kourtis-Kazoullis (2019), tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin, göçmen ve mülteci entegrasyonu konularında ön saflarda bulunması gerektiği ifade edilmiştir. Dilsel ve kültürel açıdan farklı öğrencilerle etkili bir şekilde araştırmalarının toplumsal duyarlılığı arttıracığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, etkili öğretimin her zaman sadece öğretim stratejileri ve teknikleri ile ilgili olmaması gerektiği, aynı zamanda çeşitlilik, kültür, dil, hassasiyet ve etkinlik konularını da işleyerek toplumsal yapının özelliklerinin de dikkate alınması gerektiği belirtilmiştir. Sonuç olarak, bu karmaşık toplumsal yapıyı anlamak için toplumsal duyarlılığı ilkökul öğretmen hazırlık programlarına dahil edilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Araştırmalarda okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kültürel kimlik boyutunda da öğrencileri üzerinde birtakım farklılıklar yaratmayı hedefledikleri göze çarpmaktadır. Yurtdışı araştırmaları örneklerinde sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarına yönelik davranışların, kendi öğrencilerine kazandırdıkları davranışlarla ilişkilendirilmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Araştırma tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan araştırmalara tarama araştırması (modeli) denir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz ve Çakmak (2015). Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar,2012). Araştırmamada da hiçbir müdahalede bulunulmadan sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından betimsel tarama modeline göre desenlenmiştir.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmaya Sakarya ilinde görev yapmakta olan toplam 801 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılı ve 2018-2019 öğretim yılında Sakarya İlinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Seçkisiz örnekleme yöntemlerinin en önemli özelliği, örneklemin evreni temsil etme gücünün yüksek olmasıdır. Basit seçkisiz örnekleme tüm bireylerin seçilme olasılığının aynı olduğu ve her bireyin seçiminin diğer bireylerin seçimini etkilemediği bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2015).

Açımlayıcı faktör analizi için yürütülen araştırmaya 214'ü (%59) kadın, 148'i (%40.8) erkek olmak üzere toplam 362 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Doğrulayıcı

faktör analizi araştırmaları için ise ilk aşamada 77 (%59.7) kadın, 52 (%40.3) erkek olmak üzere 129 öğretmen, daha sonra ise 128'i erkek (%41.3), 182'si kadın (%58.7) olmak üzere 310 sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil edilmiştir. Ölçeğin yapısı doğrulandıktan sonra, 310 sınıf öğretmeninden elde edilen veri seti üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. 310 sınıf öğretmenine ilişkin demografik bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Sınıf öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	182	58.70
	Erkek	128	41.29
Yaş	20-25 yaş	12	3.87
	26-30 yaş	28	9.03
	31-35 yaş	49	15.80
	36-40 yaş	76	24.51
	41-45 yaş	66	21.29
	46-50 yaş	37	11.93
	51-55 yaş	31	10.00
	56 ve üzeri	11	3.54
Kıdem	1-5 yıl	31	10.00
	6-10 yıl	44	14.19
	11-15 yıl	73	23.54
	16-20 yıl	76	24.51
	21-25 yıl	60	19.35
	26 yıl ve üzeri	26	8.38
Kurum	Devlet	232	74.83
	Özel	77	24.83
Konum	İl Merkezi	167	53.87
	İlçe Merkezi	107	34.51
	Köy	36	11.61
Eğitim Düzeyi	Önlisans	8	2.58
	Lisans	272	87.74
	Lisansüstü	30	9.67
Medeni Durum	Evli	248	80.00
	Bekar	58	18.70

Tablo 2’de toplumsal duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi ve demografik değişkenlere göre farklılaşması amacı ile araştırmaya dâhil edilen sınıf öğretmenlerinin 128’i erkek (%41.3), 182’si kadın (%58.7) öğretmenler olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin % 3.87’sinin 20-25 yaş aralığında, % 9.03’ünün 26-30 yaş aralığında, %15.80’inin 31-35 yaş aralığında, %24.51’inin 36-40 yaş aralığında, %21.29’unun 46-50 yaş aralığında ve %10’unun 51-55 yaş aralığında olduğu, %3.54’ünün ise 56 yaşının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde ise; %10’unun 1-5 yıl, %14.19’unun 6-10 yıl, %23.54’ünün 11-15 yıl, %24.51’inin 16-20 yıl ve %19.35’inin ise 21-25 yıl arası kıdeme sahip olduğu, %8.38’inin ise 26 yıl ve daha uzun süredir görev yaptığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %74.83’ü devlet okullarında, %24.83’ü özel okullarda; %53.87’si il merkezlerinde, %31.51’i ilçe merkezlerinde, %11.61’i ise köylerde görev yapmaktadır. Son olarak, araştırmaya dahil edilen sınıf öğretmenlerinin %2.58’i önlisans, %87.74’ü lisans ve %9.67’si lisanüstü düzeyde eğitim görmüş olup; %80’i evli, % 18,70’i ise bekarıdır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

3.3.1 Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Öğretmenlere yönelik toplumsal duyarlılık ölçeği geliştirilmesinin ana hatları; ilgili alanyazın taranarak ve öğretmenlerden, uzmanlardan fikir alınarak madde havuzu oluşturulması, uygun bulunan maddelerin madde havuzuna dâhil edilmesi, ölçeğin uygulanması ve analizlerinin yapılması şeklinde olmuştur.

Ölçek geliştirilme sürecinde ilk olarak Sakarya ili, Adapazarı ilçesi Karadere İlkokulu’nda ve Ortaokulu’nda görevli 24 öğretmenden “toplumsal duyarlılık” ile ilgili düşüncelerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlar aracılığı ile elde edilen fikirler madde havuzu oluşturmak için kullanılmıştır. Daha sonra “toplumsal duyarlılık” kavramına ilişkin bilgi edinebilmek için tarama verileri incelenmiştir. Yurtiçinde öğretmenlere yönelik makale incelemeleri ve yurtdışı araştırmalarında ise “social sensitivity” kavramına yönelik tarama araştırmaları yapılmıştır. “Toplumsal duyarlılık” kavramı sorgulandığında karşılaşılan bilgiler ve incelenen makaleler değerlendirilmiştir. Toplumsal duyarlılık, doğal çevreye ilişkin

duyarlılık, kişisel duyarlılık ve milli duyarlılık konuları ile ilgili yapılan araştırmalardan yararlanılarak madde havuzuna eklemeler yapılmıştır (Aydın ve Kaya, 2011; Bender ve diğerleri, 2012; Chen, Liu, Ellis ve Zarbatany, 2016; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Doğan ve Sapmaz, 2012; Dolmacı ve Bulgan, 2013; Öcal, Demirkaya ve Altınok, 2013; Rogers ve Kutnick, 2012; Somerville, 2013; Şenyurt, Temel ve Özkahraman, 2011; Turgut, 2001).

Madde havuzu oluşturulduktan sonra, uzman görüşlerine başvurulmuştur. Oluşturulan madde havuzu ölçme ve değerlendirme alanında iki uzman, sosyal bilgiler öğretmenliği eğitimi alanında bir uzman ve sınıf öğretmenliği eğitimi alanında iki uzman olmak üzere beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda, bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış ve madde havuzuna iki madde daha eklenmiştir. Sonuç olarak, gerekli düzeltme ve öneriler doğrultusunda oluşturulan 54 maddelik ölçek için cevaplayıcıların katılım düzeyleri beşli likert tipi “Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Bazen (3), Genellikle (4), Her zaman (5)” şeklinde belirlenmiştir.

3.3.2 Yapı Geçerliliğine İlişkin Bulgular

54 maddeden oluşan ön form hazırlandıktan sonra yapı geçerliliğinin sağlanması için ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi araştırmalarına ilişkin olarak, öncelikle ölçeğin güvenilirliği test edilmiş, Cronbach Alfa katsayısı ve soru-bütün korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Soru-bütün korelasyon katsayısı .25'in altında olan 5, 16, 41 ve 49. maddeler ölçekten çıkarılarak açımlayıcı faktör analizi işlemlerine devam edilmiştir (Kalaycı, 2010).

Açımlayıcı faktör analizi için, madde yük değerlerinin .30'un, öz değerlerinin 1'in altında olmaması temel kriterler olarak belirlenmiştir. 5, 16, 41 ve 49. maddeler atıldıktan sonra ölçeğin faktör analizine uygun olup olmadığının belirlenmesi için KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. KMO değeri .881 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, yapılan Barlett Küresellik testi anlamlı bulunduğundan ($X^2=6919,048$, $p<.01$) verilen çok değişkenli normal bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayanılarak ölçeğin faktör analizine uygun bir yapı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Düşük ortak faktör varyansına sahip olan 5 madde (1, 2, 6, 28 ve 29. maddeler) ölçekten çıkarılarak faktör analizine devam edilmiştir. Bu aşamada KMO değeri .877 olarak hesaplanmış, Barlett Küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($X^2=6201,876$, $p<.01$). Söz konusu maddeler çıkarıldıktan sonra uygulanan faktör analizi sonucunda (döngüsüz model), 13 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak faktör sayısının fazla olması ve açıklanan varyans değerlerinin çok düşük olması sebebiyle yamaç eğilim grafiğine başvurulmuş ve faktör sayısı 3 olacak şekilde sınırlandırılmıştır. AFA sonucunda faktörlere ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3. Ölçeğin AFA Sonucunda Maddelerine ve Faktörlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

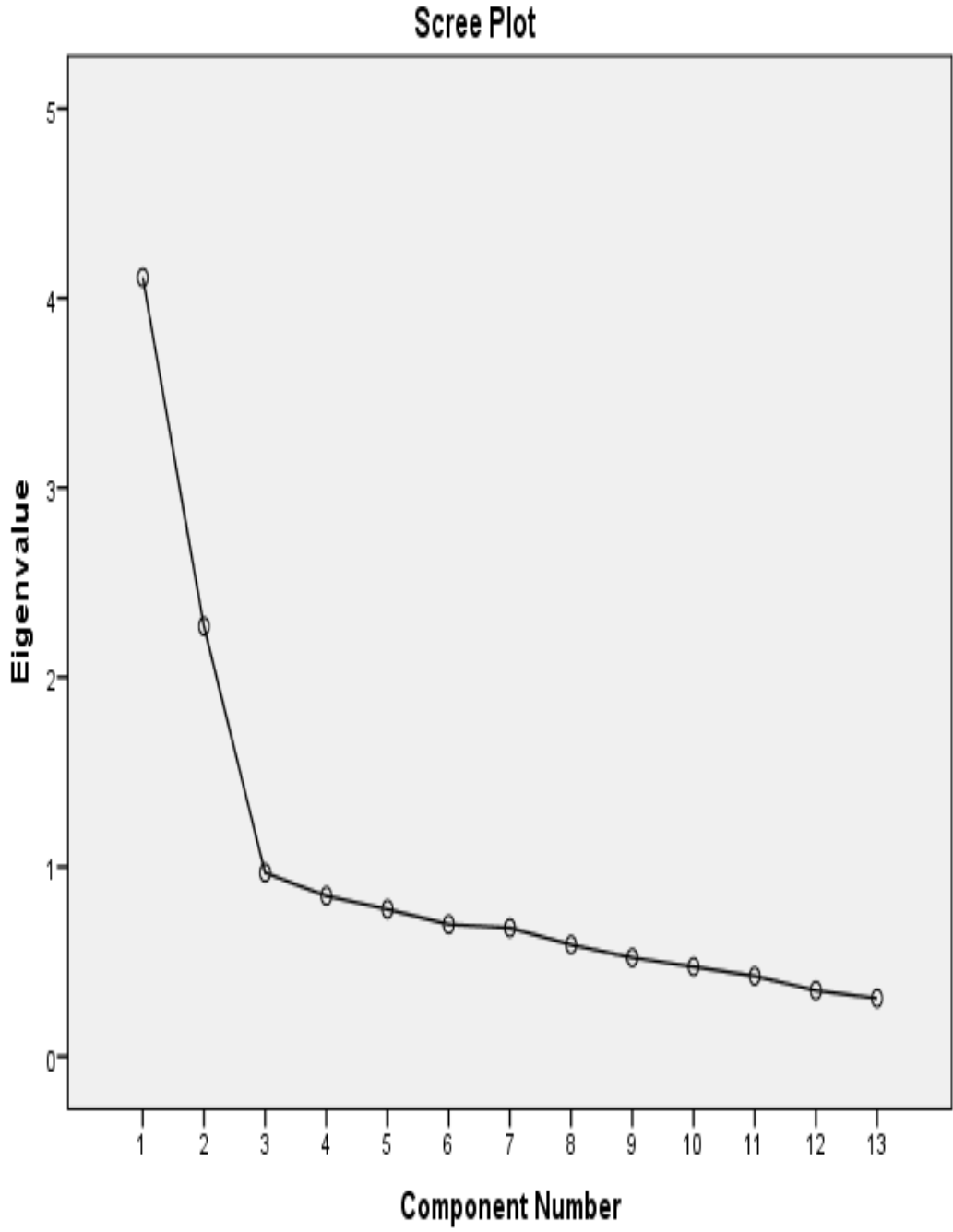
Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri			Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
		Faktör1	Faktör2	Faktör 3	
14	.511	.696			.433
54	.461	.678			.457
36	.499	.705			.511
25	.481	.677			.431
27	.341	.577			.349
46	.368	.591			.409
37	.530	.715			.582
13	.342	.580			.377
7	.322	.563			.370
21	.334	.555			.371
15	.404	.580			.549
10	.339	.546			.491
23	.493		.637		.355
22	.486		.669		.433
34	.394		.617		.449
20	.366		.584		.376
53	.422		.644		.500
18	.378		.610		.477
51	.405		.623		.532
44	.325		.566		.441
19	.406		.602		.558
31	.371		.573		.523
3	.327		.541		.494
35	.367		.549		.545
45	.341		.526		.513
38	.811			.924	.411
39	.855			.898	.404
40	.713			.842	.335
	Özdeğer	7.54	3.03	1.82	12.39
	Toplam varyans (%)	26.949	10.811	6.495	44.254

Tablo 3 incelendiğinde, yapılan faktör analizi sonuçlarına göre toplam varyansın %44.25'ini açıklayan, 28 maddeden ve üç faktörden oluşan bir ölçek yapısı elde edildiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu faktörlerden birincisi 12 maddeden oluşmaktadır ve faktör yük değerleri .55 ve .71 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 7.54'dir ve toplam varyansın %26.95'ini açıklamaktadır. İkinci faktör ise 13 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün özdeğeri 3.03'tür ve faktör yük değerleri .53 ve .67 arasında değişmektedir. Üçüncü faktör ise üç maddeden oluşan ve faktör yük değerleri .84 ile .92 arasında değişen son faktördür. Bu faktörün özdeğeri 1.82'dir. Söz konusu ölçeğe ilişkin değerler incelendiğinde maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme bakımından yeterli olduğu söylenebilir. Buna göre, ölçeğin açıkladığı varyansın ölçtüğü niteliği yeterince açıkladığı görülmektedir. Sonuç olarak 28 madde ile üç faktörlü yapıda bir ölçek elde edilmiştir.

Birinci aşama faktör analizi sonucu elde edilen 3 faktörlü yapının doğrulanması için ölçek 129 öğretmene daha uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ancak yapının doğrulanmadığı görüldüğünden ölçek 310 öğretmene daha uygulanmıştır. Birinci aşamada ilk veri setindeki 28 madde üzerinden tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmış, ardından 310 öğretmenden elde edilen veri seti üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. 28 madde üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi araştırmalarına ilişkin olarak, ilk olarak ölçeğin güvenilirliği test edilmiş, Cronbach Alfa katsayısı ve soru-bütün korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Soru-bütün korelasyon katsayısı düşük olan 38, 39, 40, 21, 7, 27, ve 13. Maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Madde yük değerlerinin .30'un, öz değerlerinin 1'in altında olmaması temel kriterler olarak belirlenmiş, yukarıda belirtilen maddeler atıldıktan sonra KMO ve Barlett Küresellik testi yapılmış, KMO değeri .877 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, yapılan Barlett Küresellik testi anlamlı bulunduğundan ($X^2=2474,232$, $p<.01$) ölçeğin faktör analizine uygun bir yapı gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Daha sonra Varimax (25) döndürmesi gerçekleştirilmiş ve düşük ortak faktör varyansına sahip olan 11 madde (3,44,10,45,35, 18 ve 31. maddeler) ölçekten çıkarılarak faktör analizine devam edilmiştir. KMO değeri .820 olarak hesaplandığı ve Barlett Küresellik testi anlamlı bulunduğundan ($X^2=1353.432$, $p<.01$) faktör analizine devam edilmiş, bu uygulamada faktör sayısının iki faktör ile

sınırlandırılması yolu tercih edilmiştir. Yamaç eğilim grafiği incelediğinde de iki faktörlü yapının desteklendiği sonucuna ulaşılmıştır:



Şekil 3. Yamaç Eğilim Grafiği

Şekil 3 incelendiğinde, ölçeğin iki faktörlü bir yapı gösterdiği görülmektedir. Gerçekleştirilen AFA sonucunda faktörlere ilişkin elde edilen son bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

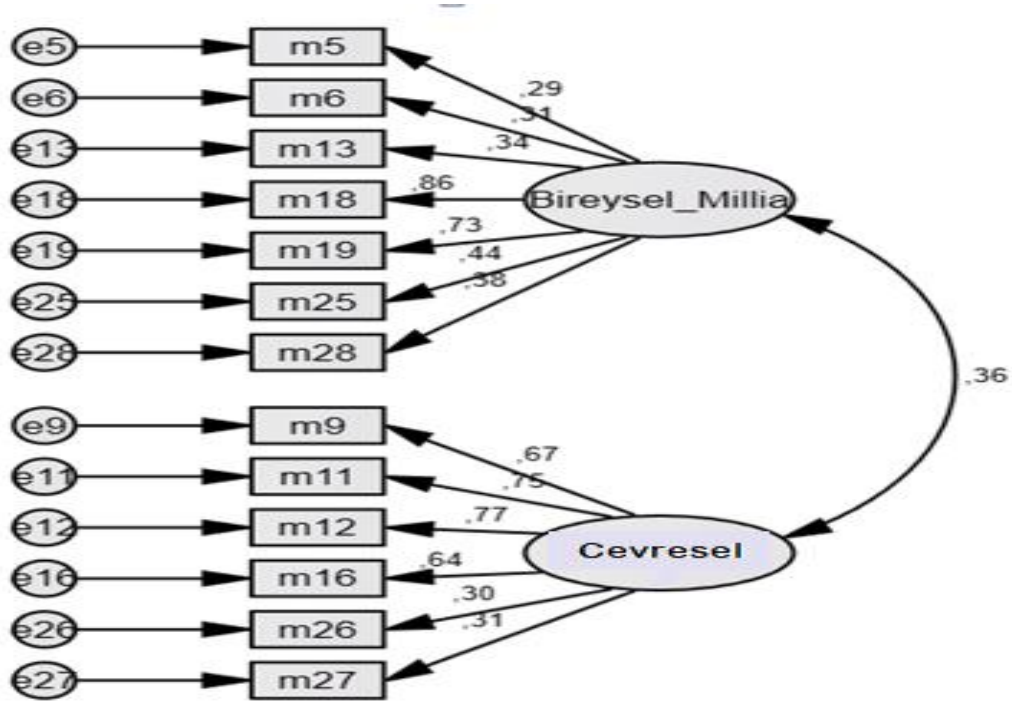
Tablo 4. Ölçeğin AFA Sonucunda Maddelerine ve Faktörlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Madde No	Ortak Faktör Varyansı	Döndürme Sonrası Yük Değeri		Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu
		Faktör1	Faktör2	
14	.476	.687		.433
54	.499	.705		.457
36	.568	.746		.511
25	.467	.683		.431
46	.399	.628		.409
37	.538	.716		.582
15	.412	.554		.549
23	.631		.790	.355
22	.578		.760	.433
34	.448		.654	.449
20	.506		.711	.376
53	.452		.604	.500
51	.405		.527	.532
	Özdeğer	3.4	2.9	
	Toplam varyans (%)	26.5	22.6	

Tablo 4 incelendiğinde, yapılan faktör analizi sonuçlarına göre toplam varyansın %49.1'ini açıklayan, 13 maddeden ve 2 faktörden oluşan bir ölçek yapısı elde edildiği bulgusuna ulaşılmaktadır. Bu faktörlerden birincisi 7 maddeden oluşmaktadır ve faktör yük değerleri .55 ve .75 arasında değişmektedir. Bu faktörün özdeğeri 3.4'tür ve toplam varyansın %26.5'ini açıklamaktadır. Maddelerin özellikleri göz önünde bulundurularak bu faktör "bireysel ve milli duyarlılık" olarak isimlendirilmiştir. Bu faktörde yer alan maddeler, bireysel ve milli hassasiyetlere işaret etmekle birlikte, bir sınıf öğretmenin günlük yaşantısında rutinini bozmadan

hem bireysel hem de milli açıdan topluma katkıda bulunulmasını içeren ifadelerdir. “Gereksiz yere kullanılan elektrikli araçları kapatırım” maddesi bu faktörde yer alan maddelere bir örnek teşkil etmektedir. İkinci faktör ise 6 maddeden oluşmaktadır. Bu faktörün özdeğeri 2.09’dür ve faktör yük değerleri .53 ve .79 arasında değişmektedir. Faktördeki maddelerin özelliklerine dayanılarak, bu faktör “çevresel duyarlılık” şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktörün özdeğeri 2.9’dur ve toplam varyansın %22.6’sını açıklamaktadır. Bu faktörde yer alan maddeler, daha çok yaşadığımız çevrede karşılaşılabilecek ve toplumu etkileyebilecek sorunlara ilişkin verilecek tepkiler ile çevreye farklı şekillerde katkı sağlayabilecek eylemlerde bulunmaya yöneliktir. “Sağlıksız ürünler satan firmaları şikâyet ederim” maddesi çevresel duyarlık faktöründe yer alan maddelerden biridir. Söz konusu ölçeğe ilişkin değerler incelendiğinde maddelerin ölçülecek özelliği ayırt etme bakımından yeterli olduğu söylenebilir. Buna göre, ölçeğin açıkladığı varyansın ölçtüğü niteliği yeterince açıkladığı görülmektedir. Sonuç olarak 13 madde ile 2 faktörlü yapıda bir ölçek elde edilmiştir. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 65, en düşük puan 13’tür.

Açımlayıcı faktör analizi ardından iki faktörlü yapının doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenebilmesi için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İlk olarak X^2 ve serbestlik derecesi değerleri incelenmiştir. Bu iki değer oranlanmış (X^2/sd) ve bu oran 4,666 olarak hesaplanmıştır. Kline’a (2005) göre bu değer 5’in altında olması modelin orta derecede uyumlu olduğunu göstermektedir. Ölçeğe ilişkin uyum indeksleri incelendiğinde RMSA değerinin .10 olarak bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. RMSA değerinin .10 düzeyine kadar kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007). RMSA değeri sınırda olduğundan, RMR değeri incelenmiştir. RMR değerinin ise .10’un altında olması kabul edilebilir düzey olarak ifade edilmektedir (Cole, 1987) ve bu araştırmada RMR değeri .086 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğe ilişkin diğer uyum indeksleri incelendiğinde (GFI=0.86, AGFI= 0.80, CFI=0.76, NFI=.72) ölçeğin iyi bir uyum göstermese de kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sebeple ölçeği kullanacak araştırmacılara ölçeği doğrulayıcı faktör analizini tekrarlayarak kullanmaları önerilebilir. Ölçeğe ilişkin path diyagramı şekil 4’te sunulmaktadır.



Şekil 4. Toplumsal Duyarlılık Ölçeğine İlişkin Path Diyagramı

Şekil 4'te yer alan path diyagramı ve elde edilen değerler birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin 2 faktörlü yapısının doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir. Sonuç olarak, toplumsal duyarlılık ölçeği 2 faktör ve 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin son hali EK-3'te sunulmuştur.

3.3.3 Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerine yönelik toplumsal duyarlılık ölçeğinin güvenilirliğinin hesaplanması amacı ile içtutarlılık katsayıları incelenmiştir. Buna göre, *bireysel ve milli duyarlılık* boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .69, *çevresel duyarlılık* boyutuna ilişkin Cronbach Alfa katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alfa katsayısı ise .78 şeklinde hesaplanmıştır. Bu bulgulara dayanılarak, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3.3.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Gerekli izinler alındıktan sonra ilk olarak AFA araştırmaları için ilkokullara gidilerek 362 sınıf öğretmeni ile uygulama yapılmıştır. Ardından DFA araştırmaları için bu

örneklem grubundan farklı olarak 129 öğretmenle daha uygulama yapılmıştır. Ancak ölçek yapısı doğrulanmadığından, 310 sınıf öğretmeninden oluşan farklı bir örneklem üzerinde tekrar uygulama yapılmış, araştırmanın alt problemlerine ilişkin analizler de bu örneklemden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır.

Verilerin analizinde, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlık düzeylerinin belirlenmesi amacıyla puan ortalamaları incelenmiştir. Ardından verilerin normal dağılıp dağılmadığını test etmek amacı ile Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve her bir boyutta verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlık düzeylerinin belirlenmesi amacı ile betimsel istatistik tekniklerinden, değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacı ile bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre farklılıkların kaynağını bulmak amacı ile Schfee testi kullanılmıştır.

BÖLÜM VI

BULGULAR

4.1 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL DUYARLILIKLARININ İNCELENMESİ

Bu bölümde “Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıkları” bağımsız değişkenlere göre incelenmiştir.

4.1.1 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık” düzeylerine yönelik bulgular incelenmiştir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeyleri

Boyutlar	n	Minimum	Maximum	\bar{X}	Ss
Bireysel ve Milli Duyarlık	310	21	35	31.51	2.74
Çevresel Duyarlık	310	6	30	19.63	4.55
Toplam Puan	310	34	65	51.13	6.2

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin bireysel ve milli duyarlılık faktörüne ilişkin ortalama puanlarının ($\bar{X} = 31.51$) oldukça yüksek, çevresel duyarlılık düzeylerinin ise orta düzeyde ($\bar{X} = 19.63$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ilişkin toplam puanlar incelendiğinde ise ($\bar{X} = 51.13$) sınıf öğretmenlerinin yüksek puan aldıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin

bireysel ve milli duyarlılık düzeylerinin oldukça yüksek, çevresel duyarlılık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin tümü dikkate alındığında ise elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.1.2 Sınıf öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarının cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Bireysel ve Milli Duyarlılık	Erkek	128	31.08	2.90	308	-2.297	.022
	Kadın	182	31.80	2.60			
Çevresel Duyarlılık	Erkek	128	18.12	4.60	307	-1.637	.103
	Kadın	181	19.98	4.50			
Toplam	Erkek	128	50.21	6.41	307	-2.200	.029
	Kadın	181	51.78	6.00			

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarının çevresel duyarlılık boyutunda farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir ($t=-1.637$, $p>0.05$). Bununla birlikte bireysel ve milli duyarlılık boyutunda ($t=-2.297$, $p<0.05$) ve ölçeğin toplamında ($t=-2.200$, $p<0.05$) verilerin kadın öğretmenler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri incelendiğinde bireysel ve milli duyarlılık boyutunda kadınlar ($\bar{X}=31.80$), erkekler ($\bar{X}= 31.8$) ortalamaya sahiptir. Bu sonuçlara göre, kadın sınıf öğretmenlerinin bireysel ve milli duyarlılıklarının erkek

öğretmenlerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde kadın sınıf öğretmenlerinin toplam duyarlılık düzeylerinin ($\bar{X}=51.77$) erkek öğretmenlerden ($\bar{X}=50.21$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.1.3 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova sonuçları Tablo 7’ de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Eğitim Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bireysel ve Milli Duyarlılık	Önlisans	8	31.00	1.78	.271	.763
	Lisans	272	31.50	2.77		
	Lisansüstü	30	31.77	2.82		
	Toplam	310	31.50	2.74		
Çevresel Duyarlılık	Önlisans	8	20.00	4.60	1,973	.141
	Lisans	271	19.79	4.43		
	Lisansüstü	30	18.06	5.40		
	Toplam	309	19.62	4.55		
Toplam Puan	Önlisans	8	51.00	4.95	.730	.483
	Lisans	271	51.28	6.11		
	Lisansüstü	30	49.83	7.34		
	Toplam	309	51.13	6.21		

* p<.05, **p<.01 I : Önlisans, II: Lisans, III: Lisansüstü

Tablo 7’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıkları eğitim durumuna göre *bireysel ve milli duyarlılık* (F=.271; p>.05) ve *çevresel duyarlılık* (F=.1973; p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçeğe ilişkin toplam puanlar incelendiğinde ise yine eğitim durumuna göre toplumsal duyarlılık düzeylerinin farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir (F=.730; p>.05). Bu bulgulara göre eğitim durumunun sınıf öğretmenlerinin bireysel ve milli duyarlılıkları, çevresel duyarlılıkları ve toplam puanlar dikkate alındığında toplumsal duyarlılıkları üzerinde farklılık yaratmadığı söylenebilir.

4.1.4 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Kıdem Durumuna Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarının kıdem durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sınıf öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Kıdem Durumlarına Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Kıdem Durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bireysel ve Milli Duyarlılık	1-5 yıl	31	31.97	2.75	1.071	.376
	6-10 yıl	44	31.00	2.56		
	11-15 yıl	73	31.28	3.18		
	16-20 yıl	76	31.55	2.66		
	21-25 yıl	60	31.51	2.60		
	26 yıl ve üzeri	26	32.34	2.17		
	Toplam	310	31.50	2.74		
Çevresel Duyarlılık	1-5 yıl	30	20.30	4.34	2.208	.053
	6-10 yıl	44	17.75	4.52		
	11-15 yıl	73	19.58	4.46		
	16-20 yıl	76	19.71	4.88		
	21-25 yıl	60	20.59	4.50		
	26 yıl ve üzeri	26	19.73	3.50		
	Toplam	309	19.62	4.55		
Toplam Puan	1-5 yıl	30	52.20	5.78	1.950	.086
	6-10 yıl	44	48.75	5.61		
	11-15 yıl	73	50.84	6.63		
	16-20 yıl	76	51,27	6.64		
	21-25 yıl	60	52.10	5.97		
	26 yıl ve üzeri	26	52.07	4.88		
	Toplam			6.21		

* p<.05, **p<.01

Tablo 8’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıkları kıdem değişkenine göre *bireysel ve milli duyarlılık* (F=1.071, p>.05) ve *çevresel duyarlılık* (F=2.208, p>.05) boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçeğin toplam boyutundan alınan puanlar incelendiğinde ise yine kıdem durumuna göre bir

farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir (F=1.950, p>.05). Bu sonuçlara dayanılarak sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerinin toplumsal duyarlılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.1.5 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Görev Yapılan Okulun Konumuna Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Sınıf Öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarının kıdem durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik Anova sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Görev Yapılan Okulun Yerine Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Okulun yeri	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bireysel ve Milli Duyarlılık	Kent Merkezi	167	31.70	2.77	1.273	.281
	Kenar Mahalle	107	31.17	2.75		
	Kırsal Bölge	36	31.63	2.55		
	Toplam	310	31.50	2.74		
Çevresel Duyarlılık	Kent Merkezi	167	20.07	4.38	2.305	.102
	Kenar Mahalle	107	19.33	4.59		
	Kırsal Bölge	35	18.40	5.03		
	Toplam	309	19.62	4.55		
Toplam Puan	Kent Merkezi	167	51.78	6.17	2.058	.129
	Kenar Mahalle	107	50.50	6.24		
	Kırsal Bölge	35	49.98	6.09		
	Toplam	309	51.12	6.21		

* p<.05, **p<.01

Tablo 9’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıkları görev yapılan okulun yerine göre *bireysel ve milli duyarlılık* (F=1.273, p>.05) ve *çevresel duyarlılık* (F=2.305, p>.05) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Ölçeğin toplam boyutundan alınan puanlar incelendiğinde ise yine bir farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir ($F=2.058$, $p>.05$). Bu sonuçlara dayanılarak sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun yerinin toplumsal duyarlılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

4.1.6 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarının kurum türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları Tablo 10' te verilmiştir.

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Kurum Türüne Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kurum Türü	N	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Bireysel ve Milli Duyarlılık	Devlet	232	31.50	2.83	307	-.173	.863
	Özel	77	31.55	2.48			
Çevresel Duyarlılık	Devlet	232	18.72	4.39	306	-6.275	.000
	Özel	77	22.27	3.40			
Toplam Puan	Devlet	232	50.21	6.14	306	-4.564	.000
	Özel	77	53.83	5.63			

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarının bireysel ve milli duyarlılık boyutunda farklılaşmadığı bulgusu elde edilmiştir ($t=-.173$, $p>0.05$). Bununla birlikte çevresel duyarlılık boyutunda ($t=-6.275$, $p<0.05$) ve ölçeğin toplamında ($t=-4.564$, $p<0.05$) verilerin kadın öğretmenler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin kurum türüne göre betimsel istatistikleri incelendiğinde çevresel duyarlılık boyutunda özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=22.27$), devlet okulunda görev yapan

öğretmenlere ($\bar{X}= 18.72$) göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Benzer şekilde özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=22.27$), devlet okulunda görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}= 18.72$) göre toplam duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre, özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin çevresel duyarlılıklarının ve toplam duyarlılık düzeylerinin devlet kurumunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.7 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Medeni Durumlarına Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarının medeni durumlarına göre farklılaşma farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Medeni duruma Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Medeni Durum	N	\bar{X}	Ss	sd	T	P
Bireysel ve Milli Duyarlılık	Evli	248	31.50	2.77	304	-.043	.966
	Bekar	58	31.51	2.80			
Çevresel Duyarlılık	Evli	248	19.41	4.55	303	-1.399	.163
	Bekar	57	20.35	4.54			
Toplam Puan	Evli	248	50.91	6.13	303	-.993	.321
	Bekar	57	51.82	6.64			

Tablo 11 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin medeni duruma göre toplumsal duyarlılık düzeylerinin hem bireysel ve milli duyarlılık boyutunda ($t=-.043$; $p>0.05$) hem de çevresel duyarlılık boyutunda ($t=-1.399$; $p>0.05$) farklılaşmadığı sonucuna

ulaşılmaktadır. Ölçeğin toplamından elde edilen puanlar incelendiğinde de medeni duruma göre bir farklılık olmadığı bulgusu elde edilmektedir ($t=-.993$; $p>0.05$).

4.1.8 Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılık Düzeylerinin Yaşa Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Bulgular

Sınıf öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarının yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik Anova sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının Yaşa Göre Anova Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	p
Bireysel ve Milli Duyarlılık	20-25 yaş	12	32.00	3.04	.368	.920
	26-30 yaş	28	30.90	2.62		
	31-35 yaş	49	31.58	2.79		
	36-40 yaş	76	31.37	3.10		
	41-45 yaş	66	31.54	2.71		
	46 -50 yaş	37	31.68	2.74		
	51-55 yaş	31	31.83	2.11		
	56 ve üzeri	11	31.54	1.91		
	Toplam	310	31.50	2.74		
Çevresel Duyarlılık	20-25 yaş	12	19.08	3.82	1.285	.257
	26-30 yaş	28	19.03	4.47		
	31-35 yaş	48	18.85	4.98		
	36-40 yaş	76	19.05	4.79		
	41-45 yaş	66	20.04	4.40		
	46 -50 yaş	37	20.62	4.65		
	51-55 yaş	31	21.09	3.85		
	56 ve üzeri	11	19.09	3.56		
	Toplam	309	19.62	4.55		
Toplam Puan	20-25 yaş	12	51.08	6.30	1.016	.420
	26-30 yaş	28	49.92	5.61		
	31-35 yaş	48	50.37	6.49		
	36-40 yaş	76	50.42	6.83		
	41-45 yaş	66	51.59	6.12		
	46 -50 yaş	37	52.30	6.32		
	51-55 yaş	31	52.93	4.89		
	56 ve üzeri	11	50.6364	4.82		
	Toplam	309	51.1294	6.21		

Tablo 12’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıkları yaşa göre *bireysel ve milli duyarlılık* ($F=.368$, $p>.05$) ve *çevresel duyarlılık* ($F=1.285$, $p>.05$) boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ölçeğin toplam boyutundan

alınan puanlar incelendiğinde ise yine bir farklılaşma olmadığı bulgusu elde edilmiştir ($F=1.016$, $p>.05$). Bu sonuçlara dayanılarak sınıf öğretmenlerinin yaşlarının toplumsal duyarlılıkları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara yer verilerek tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarını incelemek amacı ile “bireysel ve milli duyarlılık” ve “çevresel duyarlılık” olmak üzere 2 alt boyuttan ve 13 maddeden oluşan “Sınıf Öğretmenlerin Toplumsal Duyarlılıkları Ölçeği (SÖTDÖ)” kullanılmıştır. Araştırmada SÖTDÖ’ nün “bireysel ve milli duyarlılık” alt boyut ortalaması (\bar{X} = 31.51) “çevresel duyarlılık” alt boyut ortalaması (\bar{X} =19.63) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, sınıf öğretmenlerinin bireysel ve milli duyarlılık düzeylerinin oldukça yüksek, çevresel duyarlılık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin tümü dikkate alındığında ise elde edilen sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin orta seviyenin üstünde yani yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin yüksek olması öğretmenlerin toplumsal konulardaki hassasiyetini ortaya koymasından önemli bir sonuç görülmektedir. Bireysel ve milli duyarlılık boyutunun yüksek olması sınıf öğretmenlerinin vatandaşlık bilinciyle ilişkilendirilebilir. Vatandaşlık kavramı, vatanını sevmeye ilişkilendirilebilir bir kavramdır. Vatanseverlik kavramı ise vatan sevgisini de akla getirmektedir. Kahne ve Middaugh (2006) vatanseverlik ve demokrasi ile ilgili olarak yürüttükleri araştırmalarında vatanseverliği en genel anlamı ile ülkesini sevmek olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte bireylerin yaşadıkları ülkeyi diğerlerine göre daha yakından tanımaları ve tanıma ve ait hissetmeleri üzerinden durarak, vatan sevgisini

aynı zamanda bir bağ kurma süreci olarak ifade etmektedirler. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin bireysel ve milli duyarlılıklarını yüksek olması bu bağlılık duygusu ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin 4. Sınıf derslerinde yer alan insan hakları ve yurttaşlık bilinci dersine yönelik öğrenci farkındalıklarını artırma amaçlarını da bu bağlamda değerlendirmek araştırmayı yorumlama noktasında fayda sağlayabilir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin bireysel ve milli duyarlılıklarının yüksekliği; hayat bilgisi, sosyal bilgiler, insan hakları ve yurttaşlık bilinci gibi öğrencilerin bireysel gelişimlerine katkı sağlayarak etkili vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamış dersler açısından oldukça önemli bir sonuçtur. Öğrencilerine milli değerleri kazandırma ve bireysel farkındalık oluşturma noktasında da önemli ölçüde yarar sağlayacağı düşünülebilir. Yıldırım (2009) da araştırmasında sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine en çok kazandırmak istedikleri değerlerin arasında vatanseverlik ve duyarlılık değerlerinin de bulunduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla bu duyarlılığın içselleştirilmesi bireylerin vatandaşlık bilinçlerinde olumlu etkiler yaratabilmesi bakımından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin çevresel duyarlılıklarının orta düzeyde olması ise sınıf öğretmenlerinin toplumsal alanda gösterdikleri faaliyetlerin yüksek düzeyde olmadığı fikrini destekleyebilir. Çevresel duyarlılık faktöründe yer alan maddeler yalnızca doğal çevreye yönelik duyarlılığı ifade etmemekte, toplumsal çevreye ilişkin maddeleri de içermektedir. Bu durum gelecek açısından değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin toplumsal sorunların çözümünde etkili olabilmelerinin onların üniversite eğitimlerinden başlayarak, topluma hizmet uygulamaları derslerinden edindikleri bilgi ve becerilerin toplumsal hayatta karşılık bulmasıyla anlam kazanacağı düşünülmektedir. Topluma hizmet uygulamalarının önemi, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlama, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılma, sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alma, topluma hizmet çalışmalarının okullarda uygulanmasına yönelik temel bilgi ve becerilerin kazanılması şeklinde ifade edilebilir (YÖK,2006). Bu sebeple topluma hizmet uygulamalarında etkin bir şekilde yer alan sınıf öğretmenleri toplumsal sorunlara yönelik tespitlerde bulunmayı ve bu sorunlara çözümler üretmeye katkıda bulunabilirler. Nitekim Küçükoğlu, Korkmaz, Köşe ve Taşgın (2014) öğretmen adayları ile yürüttükleri araştırmalarında öğretmen

adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersinin kendilerine toplumsal duyarlılık, farkındalık ve sosyal sorumluluk anlamında önemli katkılar sağladığını düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Çetin ve Sönmez (2009) ise topluma hizmet uygulamaları dersinin en önemli amaçlarından birisinin toplumsal duyarlılığın artırılması olduğunu vurgulamaktadırlar. Toplumsal katkı açısından öğretmenlerin üzerine düşen sorumlulukların diğer meslek gruplarına göre daha önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü sınıf öğretmenlerinin yaptıkları uygulamaların toplumsal duyarlılık için örnek teşkil etmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin toplumsal uygulamalar açısından yeterli düzeyde faaliyet gösterebilmeleriyle toplumu bilinçlendirme noktasında toplumsal hayata katkı sağlamaları mümkün olabilir. Bununla birlikte sosyal sorumluluk projelerinde aktif rol almaları, topluma hizmet araştırmalarına katkı sağlamaları da oldukça önemli olacaktır. Topluma hizmet araştırmaları değerlendirildiğinde çevre eğitime yönelik araştırmalar, hayvan hakları ile ilgili araştırmalar, doğa eğitimi araştırmaları da bu bağlamda değerlendirilebilir. Toplumsal yapının temelini oluşturan bireyler sınıf öğretmenlerinin ellerinden çıkmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin toplumsal katkıyı sağlama çabaları, onların yetiştirdiği nesilleri de etkileyebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin doğru rol-model olmaları öğrencilerinin kişilik gelişimine de katkıda bulunabilir. Çevreye duyarlı, hayvan haklarına saygılı, duyarlı nesiller yetiştirme çabası içinde olan sınıf öğretmenlerinin yetiştirdikleri nesillerin de topluma faydalı birey olabilme noktasında önem teşkil edecektir (Gökçe, 2011).

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarının cinsiyetlerine göre ölçeğin bireysel ve milli duyarlılık boyutunda ve ölçeğin toplamında kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Bireysel ve milli duyarlılık boyutuna ilişkin bulgular kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre bu boyutta daha yüksek puan aldığını göstermektedir. Kültürel boyutta toplumsal duyarlılığı değerler üzerinden de ele aldığımızda Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı'nın (2008) yaptıkları araştırma ile kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre güç, başarı, güven değerlerine yönelik bulguların araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir. Burada özellikle güven değerindeki farklılık araştırma açısından anlamlıdır. Çünkü Schwartz'ın (1992) değer sınıflamasında yer alan güven(lik) değeri toplumun var olan ilişkilerin ve kişinin kendisinin huzuru ve sürekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu değer grubu içinde Ulusal

güvenlik, toplumsal düzenin sürmesini istemek, temiz olmak, aile güvenliği, iyiliğe karşılık vermek, bağlılık duygusu, gibi değerler yer almaktadır (Schwartz, 1992). Dolayısıyla kadınların güven değerini erkek öğretmenlere daha çok tercih ediyor olması hem bireysel hem de milli duyarlılık açısından araştırma sonuçları ile tutarlılık gösteren bir durum olarak değerlendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çevresel duyarlılık puanları arasında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Cinsiyet alt boyutu anlamında düşünüldüğünde beklentinin yine kadın öğretmenler lehine olması noktasındayken, bu sonuç her iki cinsiyetin de eylemsel anlamda olumlu davranışlar göstermede çekimser oldukları şeklinde yorumlanabilir. Çevresel duyarlılık boyutunda uygulama noktasında hem kadın öğretmenlerin hem de erkek öğretmenlerin uygulamada istenen noktada olmadıkları ifade edilebilir. Ölçeğin toplam puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde ise, yine kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Kadın öğretmenlerin daha duygusal olmaları ve toplumsal alanda yaşanan olumsuz durumlara karşı hassasiyet göstermelerinin de cinsiyet anlamında pozitif bir ayrıcalık sağladığı düşünülebilir. Tarhan'a (2005) göre kadınlar daha çok sevgi, şefkat ve koruma duyguları ön plana çıktığından, fedakarlık yaptıkları duygu daha başarılı olur, saklı yeteneklerini bu alanda gösterebilmektedirler. Bunların dışında kadınların duygusal olarak olayları yorumlama yetenekleri onların toplumsal alanda da hassasiyet göstermeleriyle ifade edilebilir. Elma ve diğerleri (2010) öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algılarını belirlemeye yönelik yapmış oldukları araştırmalarında, kadın öğretmen adaylarının sosyalleşme anlamında bu dersi daha olumlu algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının THU dersinde farklı toplumsal kesimlere yönelik geliştirdikleri projeler sayesinde iletişim, dayanışma, sorumluluk duygusu, sorunlara çözüm üretme duyarlılığı gibi konularda sosyalleşmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, araştırma sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Tüm bu sonuçlar kadın öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarının daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları kuruma göre toplumsal duyarlılıkları incelendiğinde, çevresel duyarlılık boyutunda ve ölçeğin toplamında özel kurumlarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin devlet

okullarında görev yapan öğretmenlere göre toplumsal duyarlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin ulaşım, sosyal imkân ve şehir merkezine yakınlık gibi unsurlar değerlendirildiğinde araştırma ortamlarının daha iyi şartlarda olmasının olumlu bir etki yarattığı düşünülebilir. Öğrencilerin sosyal anlamda doyum sağlamalarına yönelik olarak yapılan etkinliklerin özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin de toplumsal duyarlılık faaliyetlerinde aktif olmalarını sağlayabilmektedir. Hayvan barınakları ziyaretleri, huzurevi ziyaretleri, yetiştirme yurtları ziyaretleri; sosyal sorumluluk projeleriyle beraber değerlendirilen topluma hizmet araştırmaları da bu durumu özel okulların lehine olumlu anlamda etkileyebilmektedir. Şehir merkezlerinde yer alan, ulaşım açısından birçok kurum ve kuruluşu yakın mesafelerde bulunan özel okulların taşradaki devlet okullarına göre daha iyi şartlarda olması da bu durumu destekler nitelikte düşünülebilir.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılıklarının kıdem, yaş, medeni durum, konum, mesleki kıdem ve eğitim durumlarına göre farklılıklarının olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, kıdem, yaş, medeni durum, konum, mesleki kıdem ve eğitim durumlarının öğretmenlerin toplumsal duyarlılıkları üzerinde farklılık oluşturan özellikler olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmanın genel sonucu ölçeğin alt boyutlarına ve toplam puanlarına ilişkin bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin bireysel ve milli duyarlılık boyutunda toplumsal duyarlılıklarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin çevresel boyutta toplumsal duyarlılık düzeylerinin ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin toplamı incelendiğinde ise yine sınıf öğretmenlerinin toplumsal duyarlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

1. Araştırma betimsel tarama modeli temel alınarak yürütülmüştür. Öğretmenlerin toplumsal duyarlılıklarına ilişkin ilişkisel tarama modelini temele alan

araştırmalar, deneysel araştırmalar ve özellikle çevresel duyarlılıklarının nispeten düşük olmasının sebeplerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırmalar yürütülerek alana önemli katkılar sağlanabilir.

2. ‘‘Toplumsal duyarlılık’’ kavramının farklı demografik özellikler ve farklı değişkenlerle ilişkisini araştırmak alana katkı sağlamak açısından yararlı olabilir. Bununla birlikte velilerin ve öğrencilerin dahil edildiği araştırmalar yürütülebilir.
3. ‘‘Sanal toplumsal duyarlık’’ gibi toplumsal duyarlılık ile ilgili farklı kavramların geliştirilip incelenmesi (zellikle gelişen teknolojiden dolayı) alana katkı sağlayabilir. Toplumsal duyarlılık kavramına yönelik elde edilen bulgular ile sanal toplumsal duyarlılık araştırmaları arasındaki farklılıklar ve benzerliklerin ortaya çıkarılması ile yeni araştırma alanları tespit edilebilir.
4. Gelecekteki araştırmalarda demografik özellikler daha çok detaylandırılabilir. Bu konu ile ilgili farklı örneklemeler üzerinde çalışılarak ölçek geliştirme araştırmaları yürütülebilir.
5. Araştırma sadece Sakarya ilindeki ilkokullarla sınırlıdır. Sınıf ğretmenlerinin toplumsal duyarlılıkları ile ilgili farklı iller, farklı bölgeler veya tüm ülke çapındaki sınıf ğretmenlerinin dahil edildiği araştırmalar yürütülebilir.
6. Araştırma sonucunda cinsiyet ve çalışılan kurum değişenlerinde anlamlı farklılıkların çıkma nedenlerine yönelik araştırmalar yapılabilir.
7. Toplumsal duyarlılık kavramını ele almaları bakımından Avrupa lkeleri ve Türkiye’yi benzer ve farklı yönlerinden karşılaştıran yeni araştırmalar yapılabilir.

5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik neriler:

1. Sınıf ğretmenlerinin çevresel duyarlılık seviyelerinin arttırılması amacı ile Sakarya evreni içerisinde öğretmenlerin alıştay, konferans ve bilgilendirme toplantıları gibi faaliyetlere katılımı teşvik edilebilir.
2. Türkiye genelinde farklı illerde kamu kurumlarında ve özel kurumlarda görev yapan sınıf ğretmenlerinin faydalanabileceği mesleki gelişim araştırmalarına yönelik programlar düzenlenebilir.

3. MEB bünyesinde toplumsal duyarlılık kavramını anlamlandırmak için Sınıf öğretmenlerine yönelik seminer programları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, Z. N. ve Korucu, S. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlara Gösterdikleri Tepkilerin Karakter Eğitimi ve 2005 İlköğretim Programı Açısından Değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 9-20.
- Adıgüzel, O., Batur, H. Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların Değişen Yüzü ve Y Kuşağı ile Ortaya Çıkan Yeni Araştırma Tarzı: Mobil Yakalılar. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 19 (1).
- Akarçay, F. (1996) *Günümüz Türk Ailesinin Toplumsal sorunları*. Yayınlanmış Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008). Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Akdemir, A. M. (2004). Küreselleşme ve Kültürel Kimlik Sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1).
- Akgün, E. (2016). Modern Kölelik İnsan Ticareti ve Rakamlarla Türkiye Gerçeği. *Marmara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Hukuk Araştırmaları Dergisi*, 22, 1.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Değer Yargılarının Betimlenmesi: Kırşehir İli Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3), 607-622.
- Akyıldız, Y. (2017). Dünyada ve Türkiye'de Evsizlik Sorunu ve Çeşitli Uygulamalar. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (1), 67-91.
- Apaydın, Ş. (2019). Türkiye'de İşsizliğin Kaynakları: Bir Yapısal Vektör Hata Düzeltme Modeli, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (1/2), 1029-1043.
- Argon, T., Öztürk, Ç. ve Kılıçaslan, H. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okur-yazarlığı Becerileri Üzerine Bir Durum Araştırması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 13-22.
- Arın, T. (2002). Sosyal Sigorta Değil, Sosyal Güvenlik Sistemi: Sosyal Riskler, Sosyal Haklar ve Sosyal Güvenceler. In M. Koray (Ed.), *2000'li Yıllarda Sosyal Güvenlik Sistemi*. İstanbul: TÜSES (Türkiye Sosyal Ekonomik Siyasal Araştırmalar Vakfı) Yayın No: 2002/2.

- Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi (2011). *Kadınlara Yönelik Şiddet ve Ev İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye Dair Avrupa Konseyi Kadınlara Yönelik Şiddet ve Ev İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye Dair Avrupa Konseyi Sözleşmesi*. İstanbul: Avrupa Konseyi Sözleşmeler Dizisi - No. 210.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal Bilimler Lisesi Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının Değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24 (Temmuz), 229-257.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 121-144.
- Aydın, M. Z. (2005). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. İstanbul: DEM Yayınları.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal Beceri Eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balat, G. U. ve Dağal, A. B. (2006). *Okul Öncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Balcı, F. A. ve Yelken, T. Y. (2010). İlköğretim Öğretmenlerinin “Değer” Kavramına Yükladıkları Anlamlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39 (39), 81-90.
- Bargh, J. A. ve McKenna, K. Y. (2004). The Internet and Social Life. *Annu. Rev. Psychol.*, 55, 573-590.
- Başol, G. ve Bardakçı, S. (2008). A Qualitative Study On Changes Of Educational Values Among Teacher. *Educational Sciences:Theory and Practice*, 8 (2), 467-479.
- Baumeister, R.F. ve Leary, M.R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Bender, L., Walia, G., Kambhampaty, K., Nygard, K. E., ve Nygard, T. E. (2012). Social Sensitivity and Classroom Team Projects: an Empirical Investigation. *In Proceedings of the 43rd ACM Technical Symposium on Computer Science Education*, 403-408.

- Besiri, A. (2009). Yoksulluk Ekseninde Engellilerin Eğitimi. *TBB Dergisi*, 83, 353-374.
- Biçer, B. (2013). An Important Female Child and Woman Sorun: Child Marriages. *Türk Pediatri Arşivi*, 86-93.
- Bilge, O. (2009). *Ekonomik Krizlerin Yoksulluk Üzerine Etkileri*. Uzmanlık Tezi, Başbakanlık Sosyal Yardımlaşma ve Dayanışma Genel Müdürlüğü.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu, (UNICEF) (2013). *Ending Child Marriage: Progress and Prospects*. https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2015/12/Child-Marriage-Brochure-HR_164.pdf adresinden 22.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Gıda ve Tarım Teşkilatı (2018). *Dünya Gıda ve Tarım- İstatistiksel El Kitabı 2018*. <http://www.fao.org/3/ca1796en/CA1796EN.pdf> adresinden 21.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği ve İçişleri Bakanlığı (2005). *İltica ve Göç Mevzuatı*. Ankara: BM Mülteciler Yüksek Komiserliği ve İçişleri Bakanlığı Yayını.
- BM Mülteci Örgütü (2017). *Küresel Eğilimler Raporu*. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html> adresinden 21.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Bouchev, H. A. ve Harter, S. (2005). Reflected Appraisals, Academic Self-perceptions, and Math/science Performance During Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97, 673–686. doi:10.1037/0022-0663.97.4.673
- Boyce, P. ve Parker, G. (1989). Development of a Scale to Measure Interpersonal Sensitivity. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 23, 341-351.
- Brown, J.S. ve Duguid, P. (2000) *The Social Life of Information*. Boston: Harvard Business School Press.
- Bulut, M. (2013). Kayıtdışı İstihdamın Ortaya Çıkmasında Sosyal Güvenlik Bilinci Eksikliği ve Sosyal Güvenlik Ahlakı. *Hak İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 2 (4).

- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Çakmak, E. K. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbay, A. (2007). İlköğretim Okullarında Sosyal Etkinlikler ve Müzik Kulübünün Önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 174,162-170.
- Ceylan, Y. (2012). Toplumsal Değerler ve Medya Etiği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 45-58.
- Chen, X., Liu, J., Ellis, W. ve Zabatany, L. (2016). Social Sensitivity and Adjustment in Chinese and Canadian Children. *Child Development*, 87 (4), 1115-1129.
- Cole, D. A. (1987). Utility of Confirmatory Factor Analysis in Test Validation Research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55 (4), 584-594.
- Cox, E. P. (1975). Yoksulluk Nedir? Kimler Yoksuldur? (Çev: İ. Özalp). *Adana İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi Dergisi*, 4.
- Currie, C., Roberts, C., Settertobulte, W., Morgan, A., Smith, R. ve Samdal, O. (2004). Young people's health in context: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study. *International Report from the 2001/2002 Survey*. No. EUR/04/5048327. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Çabuk, A. G. B. ve Karacaoğlu, A. G. Ö. C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 36 (1-2), 189-198.
- Çarkoğlu, A. ve Kalaycıoğlu, E. (2009) *Türkiye' de Toplumsal Eşitsizlik 2009 Monograph*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi, IPM (İstanbul Politikalar Merkezi).
- Çetin, H. (2003). Gelenek ve Değişim Arasında Kriz: Türk Modernleşmesi. *Doğu Batı*, 25.
- Çukurçayır, M. A. ve Sipahi, E.B. (2005). Konya ve Kentsel Yoksulluk, , *Kentsel Ekonomik Araştırmalar Sempozyumu'nda Sunulan Bildiri Kitapçığı*. Pamukkale Üniversitesi-DPT, Denizli.
- Çulha Özbaş, B. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Kültürel Miras Eğitimi. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, 701-720. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirci Seyrek, Ö., Ersanlı, K. ve Tunç, T. (2016). Duyarlık Ölçeği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15 (56).

- Demirhan, Y. ve Aslan, S. (2015). Türkiye'nin Sınır Ötesi Göç Politikaları ve Yönetimi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (1), 23-62.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008). Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6 (16), 69-91.
- Doğan, İ. (2008). *Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, M. (2011). Türkiye'de Uygulanan Nüfus Politikalarına Genel Bakış. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23 (Ocak), 293-307.
- Doğan, T. ve Sapmaz, S. (2012). Kişilerarası Duyarlılık Ölçeğinin Türk Üniversite Öğrencilerinde Psikometrik Analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (2), 143-155.
- Doğanay, A. (2006). Değerler Eğitimi. *Hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. C. Öztürk ve D. Dilek (Editörler). 256-287. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dolmacı, N. ve Bulgan, G. (2013). Environmental Sensitivity In Scope Of The Tourism Ethics. *Journal of Yasar University*, 29 (9), 4853-4871.
- Dumanlı, R. (1995). Yoksulluk Kavramı, Ölçülmesi ve Gelir Dağılımı İlişkileri. *Yeni Türkiye Dergisi*, 6.
- Durkheim, E. (1997). *The Division of Labor in Society*. New York: NY: Free Press.
- Elma, C., Kesten, A., Kiroğlu, K., Uzun, E. M. ve Dicle, A. N. (2010). Öğretmen Adaylarının Toplum Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16 (2), 231-252.
- Erdem, A. R. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Toplumsal Sorunlar ve Toplumsal Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 147-163.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Araştırması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 1-14.

- Erdoğmuş, Z. (6-8 Kasım 1985). Türkiye’de Sanayileşme ve Kentleşmenin Birlikte Etkilediği Bazı Sosyal Problemler. Kentleşme-Sanayileşme Etkileşimi. *Türkiye 9.Dünya Şehircilik Günü Kolokyumu*, Eskişehir.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Erkan, R. ve Erdoğdu, M. Y. (2006). Göç ve Çocuk Suçluluğu. *Sosyal Politika Araştırmaları Dergisi*, 9 (9).
- Erol, G. H. ve Gezer, K. (2006). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarına Çevreye ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1 (1).
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme* (9. basım). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Es, M. ve Güloğlu, T. (2004). Bilgi Toplumuna Geçişte Kentleşme ve Kentsel Yoksulluk: İstanbul Örneği. *Bilgi*, 8 (1), 79-93.
- Fidan, N. (1986). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen Adaylarının Değer Öğretimine İlişkin Görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2 (2), 1-18.
- Fidan, N. K. (2017). Sensitivity of Students to the Natural Environment, Animals, Social Soruns and Cultural Heritage. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8 (3), 403-424.
- French, H. (2004). Barışın Temellerini Atmak, Dünyanın Durumu 2005. *Sürdürülebilir Toplum İçin Worldwatch Enstitüsü Raporu*. İstanbul: TEMA Vakfı Yayınları, 201-222.
- Fuller, R. C. ve Myers, R. R. (1941). The Natural History of a Social Sorun. *American Sociological Review*, 6 (3), 320-329.
- Gautam, T. R. (2005). Causes and Impact of Migration: A Sociological Study of Emigration From Kandebash, Baglung, Nepal, Dhaulagiri. *Journal of Sociology and Anthropology*, 1, 146-163.

- Geray, C. (1992). Çevre için Eğitim (3. Baskı). Keleş, R. (Editör). *İnsan Çevre Toplum*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Gibson, R. L. ve Mitchell, M. (2003). *Introduction to Counseling and Guidance*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Goldberg, J. (1999). A Short Term Approach to Intervention With Homeless Mothers:A Role for Clinicians in Homeless Shelters. Families in Society. *The Journal of Contemporary Social Services*, 80 (2), 161-168 .
- Gökçe, N. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 176-194.
- Greenspan, S. (1981). Defining Childhood Social Competence. *Advances in Special Education*, 3, 1-39.
- Gül, G. (2004). Birey Toplum Eğitim ve Öğretmen, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 223-236
- Gülel, F. E., Çağlar, A., Uyar, K., Güler, S., Karadeniz, O. ve Yeşilyurt, M. E. (2017). Türkiye’de İllere Göre İnsani Gelişme Endeksi. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute/Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27.
- Gündüz, H. B. (2007). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Harmancı, P. (2015). Dünya'daki ve Türkiye'deki İntihar Vakalarının Sosyodemografik Özellikler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 2.
- Harvey, D. (1993). *Sosyal Adalet ve Şehir* (Çev. M. Moralı). İstanbul: Metis.
- Hill, D. J. (1920). Present Economic and Social Soruns. *The Scientific Monthly*, 10 (6), 581-588.
- Hofstede, G. (1980). *Culture’s Consequences: International Differences in WorkRelated Values*. London: Sage Publications.

- Ishiyama, F.I. (1987). Use of Morita Therapy in Shyness Counselling in the West: Promoting Clients' Self-acceptance and Action Taking. *Journal of Counseling and Development*, 65, 547-551.
- IPCC (2018). *Global Warming of 1.5 °C*. <https://www.ipcc.ch/sr15/> adresinden 21.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Johansson, E., Cobb-Moore, C., Lunn-Brownlee, J., Walker, S., Boulton-Lewis, G. ve Ailwood, J. (2014). Children's Perspectives on Values and Rules in Australian Early Education. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39 (2), 12.
- Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü (2016). Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele. 2016-2020 Ulusal Eylem Planı. https://www.tuseb.gov.tr/enstitu/tacese/yuklemeler/ulusal_eylem_planlari/calisma_sosyal_hizmetler_ve_aile_bakanligi_kadina_yonelik_siddetle_mucadele_ulusal_eylem_plani_2016_2020.pdf adresinden 23.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kahne, J. ve Middaugh, E. (2006). Is Patriotism Good for Democracy? A Study of High School Seniors' Patriotic Commitments. *Phi Delta Kappan*, 87 (8), 600-607.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*, 5. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaleja, M. ve Zezulková, E. (2016). Preparedness of Czech Primary School Teachers for Inclusive Primary Education. *Multidisciplinary Journal of School Education*, 9, 101-132.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karras, I., Spinthourakis, J. A. ve Kourtis-Kazoullis, V. (2019). Pre-Service Teachers' Intercultural Sensitivity, Multicultural Efficacy, and Attitudes Toward Multilingualism. *In Intercultural Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education Contexts*, IGI Global, 211-227.

- Keskin, U. (2014). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının İnsani Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin İncelenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, Y. ve Öğretici, B. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde “Duyarlılık” Değerinin Etkinlikler Yoluyla Kazandırılması: Nitel Bir Araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11 (25), 143-181.
- Kıncal, R. ve Işık, H. (2003). Demokratik Eğitim ve Demokratik Değerler. *Eğitim Araştırmaları*, 3 (11), 54-58.
- Kızılcelik, S. ve Erdem, Y. (1992). *Sosyoloji Terimler Sözlüğü*. Konya: Göksu Mat.
- Killeavy, M. (2006). Induction: A Collective Endeavor of Learning, Teaching and Leading. *Theory into practice*, 45 (2), 168-176.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenim: Bana Göre İyi Vatandaş. *Electronic Turkish Studies*, 10 (11).
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. NewYork: The Guilford Press.
- Koenig, A. M. ve Eagly, A. H. (2005). Stereotype Threat in Men on a Test of Social Sensitivity. *Sex Roles*, 52 (7-8), 489-496.
- Kontny, O. (2002). Üçgenin Tabanını Yok Sayan Pythagoras: Oryantalizm ve Ataerkillik Üzerine. *Doğu Batı*, 20 (1), 121-136.
- Köylü, M. (2007). Küresel Bağlamda Değerler Eğitimine Duyulan İhtiyaç (1. Baskı). *Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, 287-311. İstanbul: Dem Yayınları.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk Öğretmenlerin Değer Yönelimleri ve Schwartz Değer Kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15 (45), 59-76.
- Kuusisto, E., Tirri, K. ve Rissanen, I. (2012). Finnish Teachers' Ethical Sensitivity. *Hindawi Publishing Corporation Education Research International* , Article ID 351879, 10 pages doi:10.1155/2012/351879
- Küçüköğlü, A., Korkmaz, Z. S., Köse, E. ve Taşgın, A. (2014) Öğretmen Adaylarının Toplum Hizmet Uygulamaları Dersine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir İnceleme. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (17).

- Malatyalı, M. K. (2014). Türkiye’de Çocuk Gelin Sorunu. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 2 (3).
- Mardache, A. (2010). Community of Predeal a Diagnosis of Social Soruns. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 3 (52), 33-40.
- Mc Neil, W. H. (1994). *Dünya Tarihi*. Ankara: İmge Kitapevi.
- MEB (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 1, 2 ve 3.Sınıflar)*.
- MEB (2018a). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- MEB (2018b). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*.
- MEB (2018c). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*.
- MEB (2018d). *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı (İlkokul 4. Sınıf)*.
- Mevzuat Bilgi Sistemi (2019). *Nüfus Planlaması Hakkında Kanun, Kanun No.: 2827. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2827.pdf> adresinden 21.01.2019 tarihinde erişilmiştir.*
- Neff, K., Kirkpatrick, K. ve Rude, S. (2005). Accepting The Human Condition:Self-Compassion And Its Link To Adaptive Psychological Functioning. *Manuscript Submitted for Publication*, 1-43.
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Değerler ve Değerler Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (2), 1309-1325.
- Öcal, A., Demirkaya, H. ve Altınok, A. (2013). İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Toplumsal duyarlılık Ölçeğinin Gelistirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 67-76.
- Önem, A. B. (2004). *Çevre Algılama ve Kentsel Kimlik: Haliç Üzerine Bir Yöntem Önerisi*. Doktora Tezi. İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Pound, R. (1912). Social Problems and the Courts. *American Journal of Sociology*, 18 (3), 331-341.

- Rădulescu, S. M. (1996). Repere Teoretice și Metodologice ale Sociologiei Sorunelor Sociale (Theoretical and Methodological Guide-Marks of Social Sorun Sociology). in *Revista Română de Sociologie (Romanian Magazine of Sociology)*, 3-4, 171-184.
- Rengi, Ö. ve Polat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Farklılık Algıları ve Kültürlerarası Duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6 (3), 135-156.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and social Psychology*, 51 (3), 649.
- Rogers, C. ve Kutnick, P. (2012). *The Social Psychology of The Primary School*. London:Routledge.
- Rudolph, K. D. ve Conley, C. S. (2005). The Socioemotional Costs and Benefits of Social-evaluative Concerns: Do Girls Care Too Much? *Journal of Personality*, 73, 115–138. doi:10.1111/j.1467-6494.2004.00306.x
- Sağır, M. ve Gözler, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk İstismarı ve İhmaline Yönelik Görüşleri ve Farkındalık Düzeyleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3 (5), 67-102.
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7 (2), 310-323.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sandelands, L. E. (2003). *Thinking About Social Life*. Lanham MD: University Press of America.
- Sarı, E. (2005). Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Sayar, Ö. Ö. (2014). Mobbing-İş Yerinde Duygusal Şiddet. <https://www.mobbing.org.tr/arsiv/mobbing-is-yerinde-duygusal-siddet.html> adresinden 10.12.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Schwartz, S. H. ve Bilsky, W. (1987). Toward a Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in The Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. In M. Zanna (Ed.). *Advances in Experimental Social Psychology*, 1–65. New York: Academic Press.
- Sentürk, Ü. (2006). *Parçalanmış Aile Çocuk İlişkisinin Sebep Olduğu Toplumsal sorunlar (Malatya Uygulaması)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sezen, İ., Turan, M. ve Kaya, A. A. (2018). Türkiye’deki Suriyeli Misafirler ve İlişkilendirilen Bulaşıcı Hastalıklar. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7 (4), 119- 127.
- Sharara, S. ve Kanj, S. (2014). War and Infectious Diseases: Challenges of the Syrian Civil War. *PLOS Pathogens A Peer Reviewed, Open Access Journal*, 10, 1-4.
- Sipahi, E. B. (2006). Yoksulluğun Küreselleşmesi ve Kentsel Yoksulluk: Ekonomik ve Sosyal Boyutlarıyla Konya Örneğinde Yoksulluk. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 6 (11), 172-189.
- Somerville, L. H. (2013). The Teenage Brain: Sensitivity to Social Evaluation. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 121–127. doi:10.1177/0963721413476512
- Sigorta Bilgi ve Gözetim Merkezi (2019). *Maddi Hasarlı Kaza*. [https://sbm.org.tr/tr/maddi-hasarli-kaza-raporlari\(ktt\)](https://sbm.org.tr/tr/maddi-hasarli-kaza-raporlari(ktt)) adresinden 21.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Soysal, A. (2005). Birinci, İkinci Körfez Savaşları ve Çevre. *Irak'ta Savaş ve Sağlık*, 47-53. Ankara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları
- Sönmez, V. (1990). *Sevgi Eğitimi*. Ankara: Adım Yayını.
- Staub, E. (1979). Positive Social Behavior and Morality. *Socialization and development*, 2. New York: Academic Press, Inc.
- Şakacı, B. K. (2009). Savaşın Çevresel Etkilerinin Azaltılmasında Sivil Toplum Kuruluşlarının Rolü. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 61-84.

- Şenyurt, A., Temel, A. B. ve Özkahraman, Ş. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Konulara Duyarlılıklarının İncelenmesi. *SDÜ Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 8-15.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 83-92.
- Tabatadze, S. ve Gorgadze, N. (2014). Intercultural Sensitivity of Primary School Teachers of Georgia. *International Journal of Education and Research*, 6, 281-300.
- Tarhan, N. (2005). *Kadın psikolojisi*. İstanbul: Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A. Ş.
- Tekeli, İ. (2018). *Kent Yoksulluğu ve Modernitenin Bu Soruna Yaklaşım Seçenekleri Üzerine*. <http://www.tesev.org> adresinden 08.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tiedens, In L. Z. ve Leach, C. W. (Eds.) (2004). *The Social Life of Emotions*, 1-16. New York, NY: Cambridge University Press.
- The Unicorn Senior Living (2016). *Dünyada ve Ülkemizde Yaşlanma Sorunu*. <http://www.theunicornseniorkliving.com/yaşlanma-sorunu.html> adresinden 22.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Thorndike, R.L. ve Stein, S. (1937). An Evaluation of the Attempts to Measure Social Intelligence. *Psychological Bulletin*, 34 (5), 275-284.
- Topsakal, C. ve Ayyürek, O. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine göre Öğrencilerin Çocuk Haklarını Kullanmaları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 37-53.
- Trafik Hizmetleri Başkanlığı (2019). *Genel Kaza İstatistikleri*. <http://www.trafik.gov.tr/SiteAssets/istatistik/2018.pdf> adresinden 21.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- TUBİM (2017). Türkiye Uyuşturucu Raporu (2016 Verileri). <http://www.narkotik.pol.tr> adresinden 21.2.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 227-259.

- Turgut, B. (2001) Küreselleşme ve Millî Duyarlılıklar. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Turner, B. S. (2003). *Oryantalizm. Postmodernizm ve Globalizm* (2. Basım). (Çev. İ. Kapaklıkaya). İstanbul: Anka Yayınları.
- TÜİK (2013). *İstatistiklerle Kadın, 2012*, 13458.
- TÜİK (2013). *Nüfus Projeksiyonları, 2013-2075*, 15844.
- TÜİK (2017). *İstatistiklerle Çocuk, 2016*, 24645
- Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2005). *Ekonomik Coğrafya Kalkınma ve Küreselleşme*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Türk Kızılayı Göç ve Mülteci Hizmetleri Müdürlüğü (2017). *Göç İstatistik Raporu*. <https://www.kizilay.org.tr> adresinden 21.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu (2011). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu*, Ankara: Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları, No:6.
- Türk Dil Kurumu (2019). *Güncel Türkçe Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr> adresinden 15.02.2019 tarihinden erişilmiştir.
- T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2010). *Türkiye İklim Değişikliği Strateji 2010-2023*. <https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/Turkiye-Iklim-Degisikligi-Stratejisi.pdf> adresinden 25.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı (2014). *Küresel Isınma ile Mücadele Sürüyor*. <https://www.csb.gov.tr/kuresel-isinin-ile-mucadele-suruyor-bakanlik-faaliyetleri-1152> adresinden 21.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- T.C. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü (2019). *Göç İstatistikleri*. http://www.goc.gov.tr/icerik6/duzensiz-goc_363_378_4710_icerik adresinden 23.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- UNDP (1990). *Human Development Report 1990*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/219/hdr_1990_en_complete_nos_tats.pdf 21.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- UNDP (2016). *İnsani Gelişme Raporu Herkes İçin İnsani Gelişme*. <https://www.undp.org/content/dam/turkey/docs/hdr2016/HDR%202016%20Overview%20TR.pdf> 21.02.2019 tarihinde erişilmiştir.

- UNİCEF (2003). *Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi*, Türkiye 2003. Çalışma Grubu: Otaran, N (Koordinatör), Sayın, A., Güven, F., Gürkaynak, İ. ve Atakul, S.) <http://www.unicef.org/turkey/pdf/ge21.Pdf> adresinden 23.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Usanmaz, G. ve Güven, S. (2013). Kronik: Türkiye’deki Mültecilik Olgusu ve Festus Okey vakası. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 68 (01), 143-167.
- Uzunkol, E. (2016). Sınıf Öğretmenlerini Adaylarının Saygı ve Sorumluluk Değerlerinin Öğretimine İlişkin Oluşturdukları Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Eğitimde Gelecek Arayışları Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi, Atatürk Araştırma Merkezi*, 2 ,1415-1438.
- Vrasmas, A. (2001). Family and Education. M. Calin and M. Dumitrana (Ed.) *Values and Education in Romania Today* inside. Washington D.C.: The Council for Research in Values and Philosophy. <http://www.crvp.org/book/Series04/IVA-14/contents.htm> adresinden 12.01.2019 tarihinde erişilmiştir.
- WEB. <http://www.eba.gov.tr/haber/1513864159> adresinden 22.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- WEB1. <https://live.etwinning.net/projects> adresinden 22.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- WEB2. <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/> adresinden 15.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- WEB3. <http://www.eba.gov.tr/arama?q=toplumsalduyarlilik> adresinden 22.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- World Health Organization (2018). *Mental Health, Suicide Data*. https://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/estimates/en/ adresinden 21.02.2019 tarihinde erişilmiştir.
- World Health Organization (2018). *Global Status Report on Road Safety 2018*. https://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2018/en/ adresinden 23.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler Eğitimi'ne Genel Bir Bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.

- Yereli, A. B. ve Karadeniz, O. (2004). Türkiye’de Kayıt Dışı İstihdamın Vergi Kayıp ve Kaçakları Üzerine Etkisi. *E-Yaklaşım Dergisi*, 11.
- Yeşilay (2016). 2016 Dünya Uyşturucu Raporu Açıklandı. <https://www.yesilay.org.tr/tr/haberler/detay/2016-dunya-uyusturucu-raporu-aciklandi> adresinden 21.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yeşilay (2019). Madde Bağımlılığı. <https://www.yesilay.org.tr/tr/bagimlilik/madde-bagimliliği> adresinden 21.2.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, K. (2009). Values Education Experiences of Turkish Class Teachers: A Phenomonological Approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, (35), 165-184.
- Yurdakul, İ. H. ve Soyuçok, M. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Şiddet Gören Öğrencilere Yönelik Alınacak Önlemlere ve Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüş ve Düşünceleri. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*, 8 (2).
- Yüksel, G. (2001). Öğretmenlerin Sahip Olmaları Gereken Davranış Olarak Sosyal Beceri. *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Yüksel, M. (2002). Modernleşme Bağlamında Hukuk ve Etil İlişkisine Sosyolojik Bir Bakış. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 57 (01).

EKLER

Ek-1 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcı

“Sınıf Öğretmenlerinin Toplumsal Duyarlılıklarının İncelenmesi” konulu araştırma kapsamında sizlerin değerli görüşlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Sizden, her bir maddeyi okuyup, o maddede belirtilen durumla ilgili görüşlerinizi, maddenin karşısındaki alana işaretlemeniz (X) istenmektedir. Ölçek ile toplanacak olan veriler tamamen bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup, hiçbir kurum veya kuruluşa verilmeyecektir.

Değerli vaktinizi ayırarak yardımcı olduğunuz için teşekkür ederiz.

Danışman

Rabia Eda BOZKAN

Dr. Öğr. Üyesi Ebru UZUNKOL

rabia.bozkan@ogr.sakarya.edu.tr

ebrud@sakarya.edu.tr

Cinsiyetiniz	() Erkek () Kadın
Yaşınız	()20-25 ()26-30 ()31-35()36-40 ()41-45 ()46-50 ()51-55 ()56 ve üzeri
Mesleğinizdeki kıdeminiz	()1-5 () 6-10 ()11-15 ()16-20 ()21-25 ()26 ve üzeri
Çalıştığınız Kurum	() Devlet () Özel
Okulunuzun Yeri	() İl Merkezi () İlçe Merkezi ()Köy
Eğitim Düzeyiniz	() Ön Lisans () Lisans () Lisansüstü () Doktora
Medeni Durumunuz	()Evli ()Bekar

**Ek-2 SINIF ÖĞRETMENLERİNİN TOPLUMSAL DUYARLILIK ÖLÇEĞİ
(SÖTDÖ)**

	Hiçbir zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
1- Enerji tasarrufuna önem veririm.	1	2	3	4	5
2- Ailesinden şiddet gören öğrencilere yardımcı olurum.	1	2	3	4	5
3- Trafik kurallarını ihlal eden birini yetkili birimlere şikâyet ederim.	1	2	3	4	5
4- Sosyal hizmet kurumlarını ziyaret ederim.	1	2	3	4	5
5- Hayvan barınaklarını ziyaret ederim.	1	2	3	4	5
6- Kavga eden, tartışan öğrencilerle ilgilenirim.	1	2	3	4	5
7- Sağlıksız ürünler satan firmaları şikâyet ederim.	1	2	3	4	5
8-Türk büyüklerini öğrencilerime tanıtırım.	1	2	3	4	5
9-Türk tarihi ile ilgili bilgilerimi paylaşıyorum.	1	2	3	4	5
10-Milli kültürü yansıtan eserlere değer veririm.	1	2	3	4	5
11-Topluma hizmet projelerine katılıyorum.	1	2	3	4	5
12- Evsiz birini gördüğümde gerekli birimlere haber veririm.	1	2	3	4	5
13-Gereksiz yere kullanılan elektrikli araçları kapatırım.	1	2	3	4	5

Ek-3 RESMİ YAZI

T.C.
SAKARYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707-903.99-E.1793469
Konu : Anket Çalışması

13/02/2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 22/01/2017 tarih ve E.988 sayılı yazısı

Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Rabia Eda BOZKAN tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Duyarlılıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu tez araştırmasını Adapazarı, Erenler ve Serdivan İlçelerimiz okullarında uygulama talebi ile ilgili Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 22/01/2017 tarih ve E.988 sayılı yazısı ile bildirilmiştir.

Söz konusu anket çalışmasının Adapazarı, Erenler ve Serdivan İlçe okullarında uygulanması, yasal gerekliliğinin ilgili Kaymakamlıklarca ve Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi ve eğitim öğretim aksatılmaması kaydıyla çalışmanın yürütülmesi Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmekte ise de;

Makamlarınızca uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

<...>

Erdoğan ÜLKER
Vali a.
Vali Yardımcısı

Resmi Daireler Kampüsü
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA
<http://sakarya.meb.gov.tr> - atama54@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Nermin ALTAŞ VHKİ
Tel : (0 264) 251 36 09
Faks : (0 264) 251 36 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ef76-aa4f-3aa5-9e4d-9cf1 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Rabia Eda BOZKAN, 1984 yılında İstanbul'un Kartal ilçesinde doğdu. İlkokul ve ortaokulu Maltepe' de Gülsuyu İlköğretim Okulu'nda, lise öğrenimini ise Küçükyalı Halit Armay Süper Lisesi'nde tamamladı. 2007 yılında Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2015 yılında Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Eğitimi programında yüksek lisans eğitimine başladı. Aynı zamanda Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencisidir. Sınıf öğretmeni olarak 12 yıldır farklı okullarda görev yapmıştır. 2011-2012 eğitim öğretim yılından itibaren Sakarya, Adapazarı Karadere İlkokulu'nda görev yapmaktadır. Evli ve iki kız çocuğu annesidir.

İletişim: rabia.bozkan@ogr.sakarya.edu.tr