

KAFKAS ÜNİVERSİTESİ
E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi
Cilt 6, Sayı 2, Ağustos 2019
E-Kafkas Journal of Educational Research
Volume 6, Number 2, August 2019

e – ISSN : 2148 – 8940

Sahibi

Prof. Dr. Murat TAŞDAN
Dede Korkut Eğitim Fakültesi Dekanı

Editör

Dr. Öğr. Üyesi. Ali İbrahim Can GÖZÜM
Dede Korkut Eğitim Fakültesi

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Onur ER
Dede Korkut Eğitim Fakültesi

Yazı İşleri Müdürü

Turgut URTANUR
Dede Korkut Eğitim Fakültesi Sekreri

İngilizce-Türkçe Redaksiyon

Arş. Gör. Gökhan YİĞİT
Arş.Gör. Aysun EROĞLU
Dede Korkut Eğitim Fakültesi

Dizgi – Düzenleme

Arş. Gör. Hüseyin YILMAZ
Arş. Gör. Sevda KILIÇ
Dede Korkut Eğitim Fakültesi

Kapak Düzenleme

Öğr. Gör. Ramazan OĞUL
Dede Korkut Eğitim Fakültesi

İnternet adresi : <http://dergipark.gov.tr/kafkasegt>
E – posta adresi : editor.kafead@gmail.com
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs
36100-KARS

İÇİNDEKİLER

Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Baba Çocuk İlişkisi Konusunda Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

The Investigation Of Graduate Thesis About Father-Child Relationship In Early Childhood In Turkey

Halil UZUN, Ahmet SİMSAR, Nezahat Hamiden KARACA..... 1- 8

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigating of Preservice Elementary Teachers’ Environmental Self-Efficacy Perceptions in Terms of Various Variables

Seda OKUMUŞ, Bilge ÖZTÜRK, 9-18

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Süreçleri Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Preschool Teachers' Views on Science Education Processes

Ahmet SİMSAR, Yakup DOĞAN, 19-32

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Afet Bilinci ve Eğitimi

Disaster Awareness and Education in Social Studies Textbooks

Yavuz DEĞİRMENCI, Memet KUZEY, Okan YETİŞENSOY,..... 33-46

Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı İle Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Internet Addiction and Emotional Intelligence Levels in University Students

Devrim Erginsoy OSMANOĞLU..... 47-58

Türkiye’de Erken Çocukluk Döneminde Baba Çocuk İlişkisi Konusunda Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

The Investigation of Graduate Thesis About Father-Child Relationship in Early Childhood in Turkey

Dr. Öğr. Üyesi Halil UZUN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Okul Öncesi Eğitimi ABD, Kilis
uzunhalil@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SİMSAR
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Okul Öncesi Eğitimi ABD, Kilis
ahmetsimsar@kilis.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Nezahat Hamiden KARACA
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Okul Öncesi Eğitimi ABD, Afyon
nhamiden@gmail.com

Atıf: Uzun, H., Simsar, A. ve Karaca, H. N. (2019). Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisi konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-8.

Gönderi Tarihi: 17.06.2019

Kabul Edilme Tarihi: 27-09-2019

DOI: 10.30900/kafkasegt.578894

Özet

Çocukların sağlıklı yetişkinler olmaları, sağlıklı ilişkilerin olduğu bir aile ortamında büyümelerine bağlıdır. Çocuklar birçok beceriyi ebeveynlerini gözlemleyerek ve onlardan yardım ve destek alarak öğrenirler. Çocukların gelişiminde anneler kadar babaların katkısı da çok büyüktür. Erken çocukluk döneminde çocuklar babalarının kendilerini izlemelerinden, fikir vermelerinden, yeni şeyler öğretmelerinden, onlarla oynamaktan, kısacası babalarıyla birlikte olmaktan keyif almaktadır. Ayrıca bu dönemde babalarıyla birlikte olan çocuklar gelişimleri için gerekli olan birçok bilgiyi, beceriyi ve duygusal desteği elde etmektedir. Baba çocuk ilişkisinin hem nitelik, hem de nicelik olarak anne çocuk ilişkisinden farklıdır. Araştırmacılar, babanın özellikle erkek çocuğun erkeksi davranışları kazanması açısından önemli olduğunu ortaya koymakta ve erkek çocukların babaları ile özdeşleşerek erkek gibi davranmayı öğrendiklerini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda baba- çocuk ilişkisinin niteliğinin çocuğun birçok alandaki gelişiminin desteklenmesi açısından önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla bu çalışmada, Türkiye’de erken çocukluk eğitimi alanında 2008-2017 yılları arasında baba-çocuk ilişkisi konusunda yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma içerik analizi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda; ilgili tarihler arasında baba-çocuk ilişkisi konusunda 15 yüksek lisans, 5 doktora tezi olmak üzere toplam 20 tane lisansüstü tez yapıldığı, tezlerde en fazla tarama modelinin benimsendiği, en fazla lisansüstü tezin 2016 yılında tamamlandığı ve en fazla tezin Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: *Baba eğitimi, erken çocukluk dönemi, okul öncesi eğitim, baba çocuk ilişkisi.*

Abstract

Children’s growing up to be healthy adults depends on their being raised in a family environment with healthy relationships. Children acquire many skills by observing their parents and receiving help and support from them. The father makes a considerable contribution to child development as much as the mother. In early childhood, children enjoy that their father watches them, gives ideas, teaches new things and plays with them; in short, they enjoy it when they spend time together. Also, children who have their father with their side in this period acquire various skills, knowledge and emotional support necessary for their development. The relationship between the father and child is different from that of the mother and child, both in quality and quantity. Researchers indicate that the father is particularly important for boys to acquire masculine behaviors, and claim that boys learn to behave like a man by identifying with their fathers. In line with this claim, it can be stated that the nature of the father-child relationship is important for supporting the child’s development in many areas. Accordingly, this study aimed to analyze the master’s theses on the father-child relationship written in the field of early childhood education in Turkey between 2008 and 2017. The research was based on content analysis. The analyses revealed that a total of 20 postgraduate theses (15 master’s theses and 5 doctoral dissertations) were prepared on the father-child relationship in this period, the theses mostly used the survey model, the highest number of postgraduate theses were completed in 2016 and the highest number of theses were submitted to Gazi University.

Keywords: *Father training, early childhood, preschool education, father-child relationship.*

GİRİŞ

Sosyal bilimlerde ailenin evrensel bir tanımını yapmak oldukça güçtür. TDK Türkçe Sözlük'te (2011) aile, "evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik; karı, koca ve çocuklardan oluşan topluluk; aynı soydan gelen veya aralarında akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü; birlikte oturan hısım ve yakınların tümü; eş, karı; aynı gaye üzerinde anlaşılan ve birlikte çalışan kimselerin bütünü; temel niteliği bir olan dil, hayvan veya bitki topluluğu" olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak aile, *anne, baba ve çocuklardan oluşan bir birim* olarak tanımlansa da, aslında bu tanım ailenin bir türü olan *çekirdek aileyi* ifade etmektedir. En genel tanımıyla aile, biyolojik ilişkiler sonucu insan neslinin devamını sağlayan; toplumsallaşma sürecinin ilk ortaya çıktığı; karşılıklı ilişkilerin belirli kurallara bağlandığı; o güne dek toplumda oluşturulmuş maddi ve manevi zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran; biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal vb. yönleri bulunan toplumsal bir birimdir (Sayın, 1990). Bir başka tanıma göre ise aile, genelde iki cins arasındaki ilişkileri ve neslin devamlılığını düzenleyen, standartlaştıran bir sistemdir (Aydın, 2000). Aile; üyeleri arasındaki ilişkiler yönünden grup tanımı içerisine yerleştirilebildiği gibi, sosyal hayatın ana şekillerinden biri olması bakımından topluluk ve örgüt, birliğin yürütülmesinde başvurulan sistemleştirilmiş kuralları yönünden kurum ve toplumsal hayatın içindeki temel unsurlardan biri olması yönünden de toplumsal yapının bir parçası olarak düşünülebilir (Gökçe, 1990). Aile kurumunun farklı yer ve zamanlarda farklı görünümüne taşınmasının nedeni, içinde bulunduğu kültürlerin farklılığıdır. Toplumsal yapıda etkili ve egemen olan ilkelerin değişmesiyle birlikte ekonomik, siyasi, dini ve ahlaki alanlarda görülebilecek değişimler aile kurumunun da yeniden şekillenmesine yol açar (Kurt, 2006).

Çocukların sağlıklı yetişkinler olmaları, sağlıklı ilişkilerin olduğu bir aile ortamında büyümelerine bağlıdır (Erkan ve Durmuşoğlu, 2006). Çocuğun ebeveynlerinin sevgi ve ilgisiyle yetişmesi bireyin, sosyal, duygusal gelişiminin gerçekleşmesi bakımından oldukça önemlidir (Kuzucu, 2011). Aile çocuğun gelişimsel sürecindeki doğru ve yanlışlar için güçlü bir belirleyici olup, çocuğun gelişimini ve öğrenmesini derinden etkiler (Morrison, 2006). Aile, hem kalıtımla aktarılan özellikler hem de doğumdan itibaren çocuğa en yakın kişiler olarak çevresel etkenleri sağlayarak kişiliğin oluşmasında önemli rol oynar Ailesi tarafından sevgi, saygı, hoşgörü ve anlayış gören çocukların ruh sağlıklarının da olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Olumlu ruh sağlığı içerisinde olan çocuklar kendisi ve yaşamıyla barışık, kendisini ve etrafındaki bireyleri seven, özgüven sahibi bir insan olarak yetişkin yaşamına uyum sağlar (Yenilmez, 2012). Aile çocukların gelecek yaşantısını önemli ölçüde etkilediğinden, anne babaların çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitilmeleri, çocukların daha iyi yetişmelerinde önemli rol oynar (Kaya, 2002). Bu doğrultuda anne baba eğitim programları sayesinde, çocukta daha yüksek kalitede öğrenme sağlanabilir (Morrison, 2006). Günümüzde ailelerin eğitim sürecine dahil edilmediği bir eğitim ile istenen amaca ulaşmanın çok zor olduğu bilinmektedir. Bu nedenle son yıllarda aile eğitime verilen önem gittikçe artmaktadır (Can-Toprakçı, 2006; Diler Sönmez, 2008; Varol, 2005). Bununla birlikte psikoloji sosyal bir bilim olarak 20. yüzyıl boyunca gelişirken aile üzerindeki çalışmaların anne-çocuk üzerine yoğunlaştığı, baba-çocuk ilişkisinin uzunca bir dönem ihmal edildiği göze çarpmaktadır (Coltrane, 1988; Evans, 1996).

İnsanlar kadına ve erkeğe ilişkin rolleri betimlemeleri istendiğinde, kadınlar ve erkekler için farklı tanımlama yaparlar. Geleneksel babalık rolünde baba, evin geçimini sağlar, çocuğuna disiplin uygular ve nadiren çocuğuyla oyun oynar (Feldman, Nash ve Aschenbrenner, 1983). Bu babalar için çocuk bakımı, parasal destek sağlamak ve disiplin uygulamakla sınırlıdır. Ailelerini ekonomik olarak destekledikleri için sorumluluklarını yerine getirdiklerini düşünürler (Barnett ve Baruch, 1988). Dünyada ve Türkiye'de yapılan birçok araştırma çocuğun eğitiminde annenin olduğu kadar babanın da önemli olduğunu ortaya koymuştur (Çağdaş, 2008; Öz, 2005; Riley vd., 2000; Segrin ve Flora, 2005; Tezel-Şahin, 1998). Özellikle son 30-35 yıl öncesine değin çocuğun gelişiminde babanın varlığı ve etkisi hep dolaylı olarak incelenmiş, dikkat hep anne çocuk ilişkisine yoğunlaşmıştır. 1980'li yılların ilk yarısından itibaren, babanın çocuk gelişimi ve aile yaşantısındaki etkileri üzerine yapılan araştırmalarda artış gözlenmeye başlanmıştır. Lamb'ın ortaya koyduğu Baba Katılımı Tipolojisi, babaların çocuğun gelişimi üzerindeki etkilerini araştırmayı amaçlayan çalışmalara önemli bir teorik altyapı oluşturmuştur. Lamb, baba katılımının üç önemli boyutunu belirtmiştir. Bunlardan birincisi, babalarla çocukların birlikte zaman geçirmesini ifade eden etkileşim; ikincisi, babalar ve çocukların birlikte herhangi bir etkinlik gerçekleştirmese bile, duygusal ve fiziksel yakınlık içerisinde olması ve babanın çocuğun önceliklerine zaman ayırmasını ifade eden ulaşılabilirlik; üçüncüsü ise çocuğun mutluluğu ve sağlıklı gelişimi için babanın sorumluluk üstlenmesi olarak ortaya konmuştur (Ho ve Lamb, 1987; Koçak, 2004). Babalar için hazırlanmış programların etkileri incelendiğinde, çocukların yetiştirilmesinde babaların olumlu etkilerinin olduğu, bu programlara katılan babaların çocukları ile olan ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğu ve kendi babalarının onlara gösterdiği ilgiden daha fazlasını çocukları için gösterme konusunda istekli oldukları belirlenmiştir (AÇEV, 2017; Cowan ve Bornstein, 1988; McBride ve McBride, 1990, Uzun 2016).

Babaların aile içinde katılım sağlamlarının doğrudan ya da dolaylı olarak çocukların üzerinde etkisinin olabileceği saptanmış, özellikle de çocukların ekonomik, fiziksel ve psikolojik iyi oluş hallerine yönelik etkisi giderek farkındalık kazanılan bir konu haline gelmiştir (Day ve Lamb, 2004). Erken çocukluk döneminde çocukların gelişimi açısından bu kadar önemli olan baba çocuk ilişkisinin çocuklar üzerindeki etkilerinin

araştırıldığı çalışmaların incelenmesi, bu alanda ülkemizdeki bilimsel gelişmeleri ortaya koyması ve özellikle 21. yüzyılda değişen babalık rolünün toplumda nasıl gerçekleştiğinin belirlenmesi ve etkileşimci, katılımcı ve sorumluluk sahibi babalığın önemini ortaya koyması açısından önemlidir. Bu doğrultuda bu çalışmada Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisi konusunda yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba-çocuk ilişkisi konusunda yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin tematik dağılımlarını ortaya koymak amacıyla içerik analizi temel alınarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, birbirlerine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı biçime dönüştürmesi nedeniyle tercih edilmiştir (Bauer, 2003; Çalık ve Sözbilir, 2014; Fraenkel ve Wallen, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, gelişmiş tarama bölümünde baba kelimesi yazılarak filtrelenen 548 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise erken çocukluk döneminde baba-çocuk ilişkisi konusunda, 2008-2017 yılları arasında yapılmış 15 yüksek lisans ve 5 doktora tezi olmak üzere toplam 20 tezden oluşmuştur. İncelenecek olan tezler belirlenirken Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi internet sitesinin gelişmiş tarama sekmesinde tez adları, baba, baba-çocuk, baba ve çocuk ilişkisi, aile ilişkileri anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Ayrıca aynı sitenin detaylı tarama sekmesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda yayınlanmış tezler tek tek incelenerek baba-çocuk ilişkisi ile ilgili olan tezler çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın evreni dikkate alındığında erken çocukluk döneminde baba-çocuk ilişkisi konusunda yapılan lisansüstü tezlerin % 3,65 olduğu belirlenmiştir. Alan yazın taraması sonucu ulaşılan çalışmaların araştırmaya dâhil edilmesinde, (a) çalışmanın Türkiye’de yapılmış olması, (b) yüksek lisans ve doktora tez çalışması olarak tamamlanmış olması, (c) çalışma grubunun erken çocukluk dönemindeki çocukları, aileleri veya öğretmenlerinden oluşması ölçütleri dikkate alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada ilk olarak Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi veritabanından değerlendirmeye alınan lisansüstü tezler pdf (portable document file) formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu doğrultuda araştırma örneklemini oluşturan yüksek lisans ve doktora tezleri yıl, kullanılan yöntem, yapıldıkları üniversite, bölge ve çocukların özel gereksinimli olup olmamalarına göre ayrılarak çözümlenmiş, araştırma sonuçları hakkında bilgi verilmiş ve sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

BULGULAR

Çalışmada Türkiye’de erken çocukluk döneminde yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan analizler tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 1.

Örnekleme Dâhil Edilen Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Yüksek Lisans	Doktora
2008	1	1
2009	1	-
2010	3	-
2012	1	-
2013	2	-
2014	2	-
2015	1	1
2016	2	2
2017	2	1
Toplam	15	5

Tablo 1’e bakıldığında örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı görülmektedir. Bu duruma göre Türkiye’de erken çocukluk döneminde baba konusunda en az 2009 (n=1) ve 2012 yılında (n=1), en çok ise 2016 yılında lisansüstü tezin yapıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerde kullanılan yöntemlerin dağılımı

Kullanılan Yöntem/Model	f	%
Tarama Modeli	8	40
Deneysel Yöntem	6	30
Gözlem	3	15
Karma Yöntem	3	15
Toplam	20	100

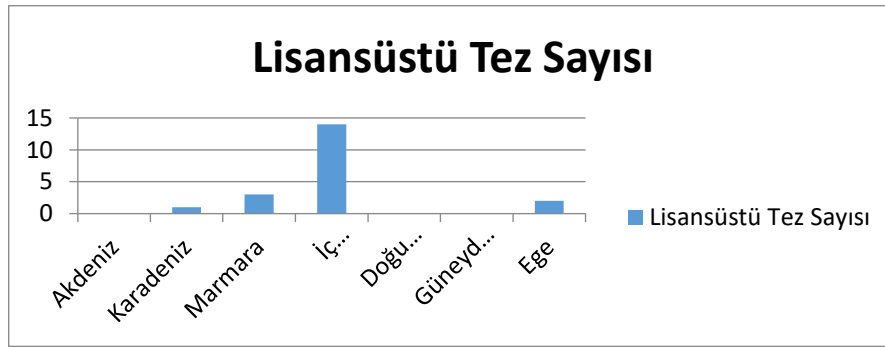
Tablo 2'ye göre, erken çocukluk döneminde baba konusunda yapılan tezlerde en çok kullanılan yöntem/modelin "tarama modeli" olduğu (n=8, %40) görülmektedir. Bununla birlikte tezlerde en az kullanılan yöntem/modelin gözlem (n=3, %15) ve karma yöntem (n=3, %15) olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Örnekleme dâhil edilen lisansüstü ve doktora tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı

Üniversite	f	%
Gazi Üniversitesi	7	35
Ankara Üniversitesi	3	15
Selçuk Üniversitesi	2	10
İstanbul Üniversitesi	2	10
ODTÜ	1	5
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	5
Okan Üniversitesi	1	5
Pamukkale Üniversitesi	1	5
Anadolu Üniversitesi	1	5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	5
Toplam	20	100

Tablo 3 incelendiğinde, Gazi Üniversitesi'nde yapılan lisansüstü tezlerinin sayısının (n=7, %35) diğer üniversitelere göre oldukça fazla olduğu, altı üniversitede ise erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisi konusunda sadece bir tez yürütüldüğü belirlenmiştir.



Şekil 1.

Örnekleme dâhil edilen lisansüstü ve doktora tezlerin bölgelere göre dağılımı

Erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisini konu edinen lisansüstü tezlerin bölgelere göre dağılımına bakıldığında, tezlerin büyük çoğunluğunun (n=14) İç Anadolu Bölgesinde, en az sayıda tezin ise Karadeniz Bölgesi'nde yapıldığı görülmektedir. Akdeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ise baba çocuk ilişkisi konusunda hiç tez yapılmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.

Araştırmaya dâhil edilen lisansüstü tezlerin babaların normal gelişim gösteren ya da özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklarıyla ilişkileri kapsamında değerlendirilmesi

Lisansüstü tezin kapsamı	f	%
Normal gelişim gösteren çocuklar	18	90
Özel gereksinimli çocuklar	2	10
Toplam	20	100

Tablo 4'te örnekleme yer alan lisansüstü tezlerde babaların çocuklarıyla ilişkilerinde çocuğun özel gereksinimli olma ya da olmama durumu kapsamında elde edilen veriler sunulmuştur. Bu duruma göre, hazırlanan lisansüstü tezlerin büyük bir çoğunluğunda (n=18, %90) babaların normal gelişim gösteren çocuklarla ilişkileri incelenmiş, çok azında ise (n=2, %10) özel gereksinimli çocuklar ve babaları arasındaki ilişki incelenmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisi konusunda 2008-2017 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda bu yıllar arasında 15 yüksek lisans ve 5 doktora tezi olmak üzere toplam 20 tane lisansüstü tez yapıldığı belirlenmiştir. Günümüzde babanın aile hayatındaki yeri ve çocuk için önemi dikkate alındığında bu sayının alanın gelişimi açısından yeterli olmadığı, artırılması gerektiği düşünülmektedir. Araştırma sonucunda tezlerde en fazla; tarama modelinin benimsendiği (n=8), en fazla Lisansüstü tezin 2016 yılında tamamlandığı (n=4), en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde (n=7) ve İç Anadolu Bölgesi'ndeki üniversitelerde (n=14) yapıldığı belirlenmiştir. Bunun nedeni erken çocukluk eğitimi alanında lisansüstü programların ilk olarak Ankara'da bulunan köklü üniversitelerde açılmış olması olabilir.

Çocuğun büyüme ve gelişiminde, özellikle erken çocukluk döneminde, anne baba ve çocuk arasındaki etkileşimin önemi uzun zamandır bilinmektedir. Bebekliğin ilk döneminden itibaren anne-baba-çocuk arasındaki iletişim ve etkileşimin kalitesi bebeğin yetişkinlere karşı güven duygusu geliştirmesini önemli düzeyde etkilemektedir. Bu nedenle anne babanın çocuklarına karşı geliştirdikleri sağlıklı iletişim ve etkileşim sayesinde birbirlerine olumlu yönde güven duygusu geliştirmelerini sağlamaktadır (Onur, 2001). Ayrıca Adler yaşamın ilk yıllarındaki çocuğa en yakın olan ebeveynlerin ilişkilerinin, bireyin kişilik özelliklerinin belirlenmesinde büyük önem taşıdığını belirtmiştir (Adler, 2005). Yapılan araştırmalara göre anne-baba çocuklarının büyüme, gelişim ve eğitimleri ile ilgili alınan eğitimlerin ebeveynlerin çocuklarıyla olan ilişkilerine olumlu yönde etki ettiği ortaya çıkmıştır (Pehrson ve Robinson, 1990; Özel ve Zelyurt, 2016). Ancak çocuk bakımı ve eğitimi denildiğinde ilk akla gelen kişi annedir. AÇEV 2017 yılında yapmış olduğu araştırma sonucunda araştırmaya katılan babaların büyük çoğunluğunun (%91.0) çocuk bakımında birincil sorumluluğun annede olduğunu düşündüklerini belirtmiştir. Fakat 21. yüzyıldaki sosyal ve ekonomik gelişmeler sonucunda aile içindeki anne ve babanın rollerinde değişiklik olması neden olmuştur. Kadının iş hayatındaki yerinin artması, bebeğin doğumundan kısa bir süre sonra annenin çalışma hayatına geri dönmesi babayı çocuğun yaşamında önemli bir konuma getirmiştir (Ekşi, 1990). Ev işleri ve çocuk bakım konusunda sadece kadın veya anneler yerine eşler/babalarda görevleri üstlenmeye, dolayısı ile kadın erkek eşitliği algısı toplumlarda yaygınlaşmaya başlamıştır (Coltrane, 1995). Buradan hareketle çocuk bakımında anne ve baba rollerine geleneksel bakış açısından sıyrılarak yeniden tanımlanması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bununla birlikte, babanın çocukla ilişki biçiminin anneye göre farklı olduğu ve babanın toplum ve aile içinde farklı roller üstlenmesi gibi nedenlerden dolayı baba çocuk ilişkisinin anne çocuk ilişkisinden bazı farklılıklar gösterdiği de ifade edilmektedir. Çocuğun yaşamının ilk dönemlerinde babanın davranışlarının niteliği, daha sonraki dönemde çocuğun zihinsel işlevlerini etkilemektedir. Babanın bakım, beslenme, oyun vb. konulara ilgisi ile çocuğun zeka gelişimi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu, çocuğun cinsel ve kişilik gelişiminde babanın büyük rol oynadığı belirtilmektedir (Bronstein ve Zlotnik, 2008; Çağdaş, 2008; Güler vd., 2010; Güngörmüş-Özkardeş, 2011; Ortiz, Stile ve Brown, 1999; Swick ve Manning, 1983; Tezel-Şahin ve Özyürek, 2010; Uzun, 2016, Yavuzer, 2011). Bundan dolayı, babanın çocuğun gelişimindeki rolü annenininkine kadar önem arz etmektedir. Öyleki baba-çocuk ilişkisi üzerine daha fazla araştırmalar yapılarak, bu ilişkinin çocuğun sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel ve dil gelişimi gibi farklı gelişim alanlarına etkisi incelenebilir. Bu araştırmalar günümüz baba rolünün yeniden şekillenmesine ve tanımlanmasına da yardımcı olacaktır. Bu araştırmadan edinilen sonuçlara göre, bilim insanları lisansüstü öğrencilerini baba çocuk ilişkisi konusunda çalışmaya yönlendirilebilir. Bu araştırmada sadece Türkiye'de gerçekleştirilen lisansüstü tezler ele alınmıştır, araştırmacılar EBSCOhost, ULAKBİM, ASOS indeks, YÖK Tez ve Scholar Google (Google Akademik) gibi indeksleri tarayarak ulusal ve uluslararası araştırmaları analiz ederek yeni çalışmalar yürütebilir. Bununla birlikte, yurt içi ve yurt dışında erken çocukluk döneminde baba çocuk ilişkisi konusunda yapılmış çalışmaların paylaşılması açısından ülkemizde ulusal ve uluslararası kongreler düzenlenebilir. Ayrıca erken çocukluk döneminde görev yapan öğretmenlere baba eğitimi ve baba katılım etkinlikleri konusunda hizmet içi eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

- AÇEV (2017). *Türkiye'de ilgili babalık ve belirleyicileri özet araştırma raporu*. İstanbul, Taymaz Matbaacılık.
- Adler, A. (2005). *Çocuk eğitimi*. Çev. Kamuran Şipal; 3.Baskı, İstanbul:Cem Yayınevi.
- Aydın, M. (2000). *Kurumlar Sosyolojisi*, Ankara: Vadi Yayınları.
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound* (pp. 131-151). London: Sage.
- Barnett, R. C. and Baruch, G. K. (1987). Determinants of father's participation in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 29-40.
- Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).

- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O.E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bronstein, M.H. and Zlotnik, D. 2008. Parenting styles and their effects: Infant and early childhood development. M. M. Haith and J.B. Benson (ed.), 496-509, Oxford: Elsevier.
- Can Toprakçı, N. (2006). *Kurumda eğitim alan zihinsel engelli öğrencilerin annelerine genişletilmiş aile eğitim programının uygulanmasının öğrencilerin matematik ders amaçlarını edinmelerinde, sürdürme ve genellemelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çağdaş, A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Cowan, C.P. and Bronstein, P. (1988) *Father's roles in the family, implications for research*. New York: A Wiley-Interscience publication.
- Coltrane, S. (1988). Father-child relationships and status of women. A cross-cultural study. *American Journal of Sociology*, 93(5), 1060-1095.
- Coltrane, S. (1995). *The future of fatherhood: Social, demographic and economic influence on men's family involvement*. (Ed: W. Marsiglio, Fatherhood contemporary theory, research and social policy. California Sage: Thousand Oaks.
- Day, R. D. and Lamb, M. E. (2004). Conceptualizing and measuring father involvement: pathways, problems, and progress. R. D. Day. and M. E. Lamb, (Eds.), In Conceptualizing and measuring father involvement (pp. 1-15), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diler Sönmez, N. (2008). *Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programının anneler ve zihinsel engelli çocuklarında beklenen davranış değişikliklerini gerçekleştirmede etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekşi, A. (1990). *Çocuk, genç, ve anababalar*. İstanbul: Bilgi yayınevi.
- Erkan, S. ve Durmuşoğlu, M.C. (2006). *Anne eğitimi programının annenin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Avrupa Birliği Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Geleceği Sempozyumu, İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama, s. 349-360.
- Evans, C. (1996). *Düşük sosyo-ekonomik örneklemlerle Türk babaların rollerine yönelik tutumları ve katılımları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Feldman, S.S., Nash, S.C. and Aschenbrenner, B. C. (1983). Antecedents of fathering. *Child Development*, 54, 1628-1363.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th ed.). NY: McGraw-Hill.
- Gökçe, B. (1990) *Aile ve aile tipleri üzerine bir inceleme: Aile yazıları ı-temel kavramlar, yapı ve tarihi süreç*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Bilim Serisi 5/1, s. 205-223
- Güler, T., Ertürk, H. G., Özyürek, A., Tezel Şahin, F., Kıldan, A. O., Cavkaytar, A., Ünlüer, E., Aydoğan, Y., Kalkan, E. ve Şen, M. (2010). Anne baba eğitimi. Tülin Güler (ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Güngörmüş Özkaraş, O. (2011), Ana-baba okulu: baba-çocuk ilişkisi. (15. Basım) Haluk Yavuzer (ed.), İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ho, Y. F. and Lamb, M. E. (1987). *The father's role: Cross-cultural perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Ö. M. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan programlara ailelerin ilgi ve katılımları ile okul öncesi eğitim kurumlarının aile eğitimine katkısı konusunda anne-baba görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Koçak, A.A. (2004). *Babadestek programı değerlendirme raporu*. <http://www.acev.org/kaynaklarimiz/arastirmalarimiz-ve-yayinlarimiz>. Adresinden 23.07.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Kurt, A. (2006). *Dünden bugüne Türk ailesi: Dünden bugüne Türkiye' nin toplumsal yapısı*. Ed. Zincirkıran M, Ankara: Nova Basın Yayın.
- Kuzucu, Y. (2011). Değişen babalık rolü ve çocuk gelişimine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 79-91.
- Mc Bride, B.A. & Mc Bride, R.J. (1990). Rethinking the role of fathers: Meeting their needs through support programs. *Illinois Teacher*. 33; 89-93.
- Morrison, G. S. (2006). *Fundamentals of early childhood education*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Onur, B. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Ortiz, R., Stile, S. and Brown, C. (1999). Early literacy activities of fathers: Reading and writing with young children. *Young Children*, 54(5); 16-18.
- Öz, İ. (2005). *Çocuk ve iletişim*, Ankara: KÖK Yayıncılık.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (36).
- Pehrson, K. L. and Robinson, C. C. (1990). Parent education: Does it make a difference? *Child Study Journal*, 20(4), 221-236.

- Riley, R. W., Peterson, T. K., Moreno, M. G., and Goode, W. W. (2000). Strengthening participation of fathers in children's learning and development. *Fathers matter involving fathers in children's learning. A kit for educators and other professionals. ED, 442*, 580. Involving fathers in children's learning, A kit for educators and other professionals, USA.
- Sayın, Ö. (1990). *Aile sosyolojisi - ailenin toplumdaki yeri*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları No: 57.
- Segrin C. and Flora, J. (2005). *Family communication*, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Swick, K.J. and Manning, M.L. (1983). Father involvement in home and school settings. 60 (2); 128-132.
- Tezel Şahin F. (1998). *Destekleyici eğitim programlarının 5-6 yaş grubunda çocuğu olan babalar üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. 2010. *Anne baba eğitimi ve okul öncesinde aile katılımı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzun H. (2016). *Baba eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varol N. (2005). *Aile eğitimi*, (4. Basım). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yavuzer, H. 2011. *Ana baba okulu* (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenilmez, Ç. (2012). *Aile ilişkileri, Aile yapısı ve ilişkileri* (s. 20-41). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayınevi

The Investigation of Graduate Thesis About Father-Child Relationship In Early Childhood In Turkey

Dr. Öğr. Üyesi Halil UZUN
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kilis
uzunhalil@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet SİMSAR
Kilis 7 Aralık Üniversitesi, M.R. Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kilis
ahmetsimsar@kilis.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Nezahat Hamiden KARACA
Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü,
Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Afyon
nhamiden@gmail.com

Citation: Uzun, H., Simsar, A. ve Karaca, H., N. (2019). The investigation of graduate thesis about father-child relationship in early childhood in Turkey. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 1- 8.

Extended Summary

Purpose

The reasons for having different meanings and stating times of the family are having differences in cultural backgrounds. Changes in economic, political, religious and moral spheres impacts on the values of the family (Kurt, 2006). The fact that children can be adult in the future due to their good family background (Erkan ve Durmuşoğlu, 2006), it's important to have good parents' interactions and love with their children on child' social-emotional development (Kuzucu, 2011). Since parents have a significant impact on the future life of children, the education of parents on child development and education plays an important role in raising children better (Kaya, 2002). That's why children may learn better due to their parents' education programs (Morrison, 2006). The literature about child's education, the father has also responsibilities as much as mothers (Tezel-Şahin, 1998; Riley vd., 2000; Öz, 2005; Segrin ve Flora, 2005; Çağdaş, 2008). Especially until the last 30-35 years, the presence and influence of the father in the development of the child has always been indirectly examined, and attention has always been concentrated in the mother-child relationship. Since the first half of the 1980s, research on the effects of the father on child development and family life has started to increase and the importance of the father's place in the life of the child has been emphasized. That's why the purpose of this study was to investigate the early childhood education literature which made as graduate thesis and dissertations on Turkey.

Method

This research used descriptive study method by the revealing graduate theses about father-child relationships in Turkey. Document analyze method was used while collecting data. The population of the study was 548 graduate thesis which found by the typing <<father>> on the YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı. The sample of the study was 20 graduate theses (15 master theses and 5 Ph.D. dissertations) which were related to father-child relationships in early childhood educations during 2008-2017. Considering the populations of study, the sample of the study was 3.65% of the populations.

Conclusion and Discussion

The study results showed that there were 20 graduate theses which are related to father-child relation in early childhood during 2008-2017 (15 master theses and 5 Ph.D. dissertations). Considering the fathers' role in family and child, it is thought that there was a really low number of studies about father-child interactions. The study results showed that most of the studies used descriptive study method (n=8), most of the study has been done in 2016 (n=4), most of the studies have been finished in Gazi University (n=7), and most of the study was held in universities in The Central Anatolia Region.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Öz Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Investigating of Preservice Elementary Teachers' Environmental Self-Efficacy Perceptions in Terms of Various Variables

Seda OKUMUŞ

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Erzurum e-posta: seda.okumus@atauni.edu.tr

Bilge ÖZTÜRK

Bayburt Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Bayburt, e-posta: bilgeozturk25@gmail.com

Atf: Okumuş, S. ve Öztürk, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 9-18.

Gönderi Tarihi: 05.07.2019

Kabul Edilme Tarihi: 27-09-2019

DOI: 10.30900/kafkasegt.587686

Özet

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimine yönelik öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından belirlemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının farklı sınıf seviyelerinde öğrenim gören 274 (1.sınıftan 74, 2.sınıftan 72, 3.sınıftan 65 ve 4.sınıftan 63) sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Özdemir, Aydın ve Akar Vural'ın (2009) geliştirdiği Çevre Eğitimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (ÇÖYÖ) kullanılmıştır. ÇÖYÖ, Akademik Yetkinlik Algısı- AYA, Sorumluluk Algısı- SA, Öğretici Yetkinlik Algısı- ÖYA ve Yönlendirebilme Algısı- YA olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. ÇÖYÖ'nün güvenilirliği araştırmacılar tarafından tekrar hesaplanmış ve ölçeğin tamamının güvenilirliği $\alpha=0,81$ olarak belirlenmiştir. Alt boyutlarda α , AYA ve SA için 0,85, ÖYA için 0,88 ve YA için 0,80 olarak hesaplanmıştır. ÇÖYÖ'nün anlamlılık analizi için tek yönlü ANOVA, Kruskal-Wallis ve Bağımsız Örneklem- t testi kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çevre öz yeterlik algılarının, sınıf seviyesine ve cinsiyete göre değişkenlik göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sınıf öğretmeni adayı, çevre, öz yeterlik, algı.

Abstract

The aim of this study was to determine the preservice elementary teachers' self-efficacy towards environmental education in terms of various variables. In the research, survey design, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consisted of 274 preservice elementary teachers who are studying at different grade levels (74 1st grade, 72 2nd grade, 65 3rd grade, and 63 4th grade) of Bayburt University Faculty of Education Classroom Teaching Undergraduate Program. In order to collect data, Environmental Education Self-Efficacy Perception Scale (EESPS) which was developed by Aydın and Akar Vural (2009) was used. The EESPS consisted of four subscales as Academic Competence Perception- ACP, Responsibility Perception- RP, Instructive Competence Perception- ICP, and Guidance Perception- GP. The reliability of the EESPS was calculated again by researchers and the whole reliability of the EESPS found as .81. For subscales, the reliability was calculated and α was found as .85 for ACP and RP, .88 for ICP and .80 for GP. For the analysis of the data obtained from EESPS, firstly, normality analysis was performed, the Kolmogorov-Smirnov normality test was applied. Then, One-way ANOVA, Kruskal-Wallis, and Independent Sample t-test were used for significance analysis. In this study, preservice primary teachers' perceptions of environmental self-efficacy did not vary in terms of grade level and gender.

Keywords: Preservice primary teachers, environment, self-efficacy, perception.

GİRİŞ

Çevre, günlük yaşamda birçok yerde karşılaşılan ve üzerine farklı anlamlar yüklenen bir kavramdır. Yeşilyurt, Gül ve Demir'e (2013) göre canlı ve cansız öğelerin birlikte oldukları ve etkileşimde buldukları ortam olan çevre; canlıların sosyal, kültürel, biyolojik ve ekonomik faaliyetlerini sürdürdükleri, üreme, beslenme ve barınma gibi temel yaşam gereksinimlerini karşıladıkları yer olarak ifade edilmektedir (Yıldız, Sipahioğlu ve Yılmaz, 2000). Canlıların yaşamsal olarak bağlı oldukları çevre, canlıları etkileyen ve farklı yollarla canlılar tarafından etkilenen ortamdır (Güney, 2004). Bu ortamda canlı ve cansızlar arasındaki etkileşim üzerinde en önemli rolü insanlar üstlenmektedir. İnsanlar çevre üzerinde bütün canlılardan daha fazla etkiye sahiptir ve bu nedenle belirli bir çevre bilinciyle yetişmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bireylerin belirli bir çevre bilinciyle yetişmeleri için, eğitimin bütün kademelerinde bu konu üzerine bir odaklanma olduğu dikkat çekmektedir. Nitekim ilkökul programlarından lisans programlarına kadar çok geniş bir yelpaze göz önüne alındığında programlar içerisinde çeşitli şekillerde bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi için farklı konu, kazanım ve derslere yer verildiği görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018). Dünya devletlerinin çevre ve çevre bilinci üzerine odaklanmaları 1970'li yıllardan itibaren önem kazanmıştır (Palmer, 2003). Çevre eğitiminin önemi ilk olarak 1992 yılında düzenlenen Rio Konferansı'nda vurgulanmış, sürdürülebilir kalkınma için çevre eğitiminin şart olduğu ifade edilmiş (Ahi ve Özsoy, 2015; Eilam ve Trop, 2012), ardından tüm ülkelerde bu alana özel bir önem verilmeye başlanmıştır. Çevre eğitimi alanında ulusal ve uluslararası literatürde çeşitli araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalarda daha çok çevreye yönelik tutumlar çeşitli değişkenler bakımından incelenmiş ve öğrenciler (Ağtaş, Bektaş ve Güneri, 2019; Akıllı ve Yurtcan, 2009; Atasoy ve Ertürk, 2008; Gök ve Afyon, 2015; Kuhlemeier, Bergh ve Lagerweij, 1999; Sağsöz ve Doğanay, 2019; Tahiroğlu, Yıldırım ve Turhan, 2010; Tikka, Kuitunen ve Tynys, 2000), öğretmen adayları (Başaran Uğur, Bektaş ve Güneri, 2019; Evans ve Tribble, 1986; Genç ve Genç, 2013; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012; Karademir, 2016; McKeown-Ice 2010; Mudasiro, 2005; Öztürk ve Öztürk, 2015; Sargin vd., 2016; Şama, 2003) ve öğretmenlerle (Ahi ve Özsoy, 2015; Gül, Çobanoğlu, Aydoğmuş ve Türk, 2018; Ko ve Lee, 2003) çalışılmıştır. Bazı çalışmalarda çevreye yönelik tutumlarda cinsiyet değişkeni bakımından farklılık görülürken (Ağtaş vd., 2019; Güler, 2013; Kahyaoğlu, 2011; Malhotra ve Chabra, 2014; Willuweit, 2009), bazılarında sınıf seviyesi (Akıllı ve Yurtcan, 2009; Aydın, 2008), okul türü (Gök ve Afyon, 2015; Şahin ve Doğu, 2018) ve mesleki deneyim (Ahi ve Özsoy, 2015; Aydın, 2008) gibi değişkenlerde farklılık görülmüştür.

Bireylerde etkili bir çevre bilincinin oluşması küçük yaşlarda onlara aşılana duygularla mümkündür. Bu görüşten yola çıkarak, çocuklarda çevre bilincinin gelişmesi için ilkökul programlarına farklı içeriklerin entegre edilmesi bu yönden olumlu bir durum olarak görülebilir. İlkokul programlarındaki çevre bilincini öğrencilere kazandıracak olan kişilerin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları olduğu gerçeğinden yola çıkılarak, sınıf öğretmenliği lisans programının içeriğine bakıldığında programda çevre eğitime ayrı bir önem verildiği fark edilebilir. Özellikle sınıf öğretmenleri öğrencilere çevre bilinci kazandıracak en önemli aktörlerin başında gelmektedir. "Ağaç yaş iken eğilir" atasözünden yola çıkarak çevreye karşı olumlu tutumların geliştirilmesinin küçük yaşlardan itibaren başlamasının bireyin görüşlerini şekillendirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin çevre konusunda öz yeterlik algılarının yüksek olmasının, öğrencilerine çevre bilinci kazandırmada etkili olacağı söylenebilir. Sınıf öğretmeni adaylarının çevre öz yeterlik algılarının yüksek olması göreve başladıklarında çevreye yönelik olumlu tutum sergileyen bireyler yetiştirmeleri bakımından önemlidir. Ayrıca ülkemizde göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin genellikle köyler ve beldeler gibi ekonomik olarak daha düşük bölgelerde görev yapacakları göz önüne alınırsa, bu kesimlerdeki halkın eğitimi için öğretmen adaylarının gerekli bilinci önceden kazanması önemlidir. Çevre Eğitimi dersi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda uzun zamandır yer almaktadır. 2018 yılında Eğitim Fakülteleri Lisans Programlarında güncelleme yapılmış olup, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yer alan "Çevre Eğitimi" dersi yerini ve içeriğini aynen korumuştur. Dolayısıyla program çerçevesinde sınıf öğretmeni adaylarında belli bir çevre bilincinin yerleştirilmesinin hedeflendiği ve onların da bu bilinçle gelecek nesilleri yetiştirmelerinin amaçlandığı gerçeği ortaya çıkmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının bahsedildiği gibi çevre bilinciyle yetişmeleri, karşımıza öz yeterlik kavramını buna bağlı olarak çevre öz yeterliği kavramını çıkarmaktadır.

Öz yeterlik sosyal öğrenme kuramının ana kavramlarından biridir ve bireyin belli bir performansı yerine getirmek için gerekli yeteneklere sahip olduğu konusunda kendine olan inancı şeklinde ifade edilmektedir (Bandura, 1997). Jinks ve Morgan'a (1997) göre bazı faaliyetlerin yerine getirilmesinde kişide gelişen güven duygusu olarak ifade edilen öz yeterlik, bireyin yeni karşılaştığı bir durumu başarmada kendisiyle ilgili beklentileri şeklinde de tanımlanmaktadır (Tschannen-Moren ve Hoy, 2001). Bandura (1993) öz yeterliğin bireylerin yaptıkları işlerdeki kararlarını belirlemede önemli bir rol üstlendiğini; bireylerin düşüncelerini, duygularını ve kendilerini motive etme biçimlerini etkilediğini dile getirmiştir (Bandura, 1997). Öz yeterliğin gelişmiş olmasının bireyin performansını olumlu etkilediği, başarılı olması için gerekli görülen motivasyon kaynağını sağladığı ve yine bireyi etkileyen olumsuz düşüncelerin azalması üzerinde etkili olduğu vurgulanmakta, öz yeterliğin düşük olması durumunda ise bireyin önüne çıkan güçlükleri yenmede zorlandığı ifade edilmektedir (Bussey ve Bandura, 1999). Ayrıca öz yeterliğin öğretmenlerin sınıf içerisindeki uygulamalarını etkilediği ifade edilmektedir (Kahyaoğlu, 2011). Ulusal ve uluslararası literatürdeki çalışmalar öz yeterlikle ilgili vurgulan bu noktaları desteklemektedir.

Örneğin, Buluç ve Demir (2015) ilkököl ve ortaoköl öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmalarında öğretmenlerin öz yeterliği ile iş doyumları arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu rapor etmiştir. Aldan Karademir, Deveci ve Çaylı (2018) ortaoköl öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin orta seviyede olduğunu; Şişman (2009) öz yeterliğin öğretmenler için önemini ve bu bakımdan öğretmen yetiştiren kurumların bireyin öz yeterliğini geliştirecek şekilde yapılandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Zajocava, Lynch ve Espenshade (2005) ise akademik anlamda bireyin kendine olan öz yeterliğinin akademik başarısını arttırdığını ortaya koymuşlardır.

Öz yeterlik kavramının birey üzerindeki etkilerinden yola çıkılırsa, çevre eğitimi konusunda bireylerin sahip olduğu öz yeterliğin hem kendileri hem de içinde buldukları toplum açısından ne derece önemli olduğu fark edilebilir. Çevre eğitimiyle tüm bireylerin çevre konusunda bilinçlendirilmesi, bilgilendirilmesi (Güler, 2009) ve belirli davranış değişiklikleri kazanmaları hedeflenmektedir. Bu hedefler kapsamında bireylerde çevre konusunda iyi bir öz yeterlik algısının oluşturulmasıyla, çevreye karşı daha duyarlı nesillerin yetiştirilmesinin önü açılmış olacaktır. Bu bağlamda sınıf öğretmeni adaylarının çevre konusunda öz yeterliklerinin belirli bir düzeyde olmasının gerekli ve önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde daha çok öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelendiği için çevre eğitime yönelik öz yeterlikle ilgili fazla çalışma tespit edilmemiştir. Bu bakımdan bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aydın (2008) sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre yönetimine yönelik öz yeterlik inançlarının hayatlarına rehber olan değerlere ve zamana göre değişip değişmediğini belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada çevre eğitimi öz yeterlik algısının belirlenmesinde farklı alt boyutlarda çevre eğitimi dersini alan sınıf öğretmeni adaylarının dersi almayan adaylara göre ölçekten daha yüksek puan aldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca meslekte yıl olarak daha az kıdemli olan sınıf öğretmenlerinin (1-10 yıl) daha çok kıdemli olan sınıf öğretmenlerine (11-20 yıl) göre, öz yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiş, cinsiyet bakımından gruplar arasında cinsiyete göre farklılık olmadığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Kahyaoğlu (2011) fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevre öz yeterliklerini karşılaştırdığı çalışmasında, öğretmen adaylarının öz yeterliklerinin orta seviyede olduğunu ve fen bilgisi öğretmen adaylarını öz yeterliklerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Zaman her geçen gün insanlığın aleyhine işlemekte ve zamana bağlı olarak insanların çevre üzerindeki etkileri artmakta ve yıldıan yıla ve bölgeden bölgeye farklılaşmaktadır. Çevre duyarlılığı konusunda bireylerde gereken bilincin oluşturulamamasının sonucu olarak çevre sorunlarındaki artış kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu bakımdan Aydın'ın (2008) yılında sınıf öğretmeni adaylarıyla yürüttüğu çalışmanın sonuçlarının günümüzde nasıl değiştirdiği ya da değişip değişmediği merak uyandırmaktadır. Buradan hareketle araştırmanın amacı; sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitime yönelik öz yeterlik algılarının sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkeni açısından tespit etmek olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın ana problem cümlesi: "Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi öz yeterlik algıları nasıldır? şeklindedir. Alt problemler ise:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi öz yeterlik algılarında sınıf seviyesi değişkeninin etkisi var mıdır?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi öz yeterlik algılarında cinsiyet değişkeninin etkisi var mıdır?

olarak belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi dersi ile ilgili öz yeterlik algılarının ortaya çıkarılması amaçlandığı için nicel araştırma yöntemlerinden tarama deseni kullanılmıştır. Temelde betimleyici bir yapıya sahip olan tarama deseni; toplumların, kurumların ve nesnelere yapısını tanımlamak (Özdemir, 2014), bir olay veya bir konuyla ilgili belli bir grubun fikirlerini belirlemek ve o konuyla ilgili belirlenen grubun yetenek, ilgi, tutum, beceri ve algı gibi özelliklerini tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini 2018-2019 bahar yarıyılı Bayburt Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 274 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya 1.sınıftan 74 (51 kız, 23 erkek), 2.sınıftan 72 (47 kız, 25 erkek), 3.sınıftan 65 (39 kız, 26 erkek) ve 4.sınıftan 63 (41 kız, 22 erkek) sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Bu çalışmada örnekleme seçme işleminde ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Para, zaman ve işgücü kaybını önlemeyi temel amaç edinerek (Büyüköztürk vd., 2014) bu örnekleme yönteminde, kolaylıkla ulaşılabilen ve araştırmaya katılmaya gönüllü bireyler örnekleme grubuna alınır (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmacıların birinin görev yaptığı üniversite olması bakımından uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplamak amacıyla Özdemir, Aydın ve Akar Vural'ın (2009) likert tipinde geliştirdiği Çevre Eğitimi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (ÇÖYÖ) kullanılmıştır. Ölçekteki maddeler 5= Tamamen Katılıyorum, 4= Katılıyorum,

3=Biraz Katılıyorum, 2=Katılmıyorum ve 1=Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75'tir. Ölçek, "Akademik Yetkinlik Algısı- AYA", "Sorumluluk Algısı- SA", "Öğretici Yetkinlik Algısı- ÖYA" ve "Yönlendirebilme Algısı - YA" olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. AYA'da altı, SA, ÖYA ve YA'da üç olmak üzere toplamda 15 madde bulunmaktadır. Bunlardan YA'daki 13, 14 ve 15. madde ters maddedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Özdemir vd. (2009) tarafından yapılmıştır. Buna göre Özdemir vd. (2009) ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı $\alpha=0,76$ olarak belirlemişlerdir. Alt boyutlar bazında ise AYA için $\alpha=0,79$, SA için $\alpha=0,86$, ÖYA için $\alpha=0,74$ ve YA için $\alpha=0,68$ olarak belirlemişlerdir. Bu çalışmada ÇÖYÖ'nün güvenilirliğine tekrar bakılmıştır. Buna göre ölçeğin genel güvenilirliği $\alpha=0,81$; alt boyutlarda ise AYA ve SA için $\alpha=0,85$, ÖYA için $\alpha=88$ ve YA için $\alpha=0,80$ olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için öncelikle ÇÖYÖ'den elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğu belirlenmiştir. Normallik için ÇÖYÖ verilerine Kolmogorov-Smirnov normallik testi uygulanmıştır. Anlamlılık analizi için tek yönlü ANOVA, Kruskal-Wallis ve Bağımsız Örneklem- t testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre oluşturulmuştur. Birinci alt probleme göre sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi öz yeterlik algılarının sınıf seviyelerine göre değişimi hem ölçeğin toplam puanları hem de alt faktörler bakımından, ikinci alt probleme göre her bir sınıf seviyesinde cinsiyet değişkeni bakımından incelenmiştir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Eğitimi Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi

Bu kısımda öncelikle ÇÖYÖ'den elde edilen verilerin normal dağılımına uygunluğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla her bir sınıf seviyesindeki öğretmen adayı sayısı 30'dan fazla olduğu için veriler Kolmogorov- Smirnov normallik testi ile analiz edilmiştir. Tablo 1'de ÇÖYÖ'den elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 1.

ÇÖYÖ'nün Kolmogorov- Smirnov normallik testi sonuçları

Sınıflar	İstatistik	df	p
1.sınıf	.85	74	.20
2.sınıf	.60	72	.20
3.sınıf	.10	65	.19
4.sınıf	.11	63	.07

Tablo 1'e göre tüm sınıf seviyelerinde verilerin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Sınıflar arasında ÇÖYÖ verileri bakımından anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla grup sayısı üçten fazla olduğu için tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. ÇÖYÖ verilerinin betimsel istatistikleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

ÇÖYÖ verilerinin betimsel istatistikleri

Sınıflar	n	X	SS
1.sınıf	74	51.97	7.898
2.sınıf	72	49.85	7.898
3.sınıf	65	50.91	7.664
4.sınıf	63	50.17	7.914
Toplam	274	50.75	7.849

Tablo 2'ye göre sınıf ortalamalarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Tablo 3'te ÇÖYÖ verilerine uygulanan tek yönlü ANOVA testinin sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.

ÇÖYÖ verilerinin tek yönlü ANOVA sonuçları

	Kareler toplamı	df	Karelerin ortalaması	F	p
Gruplar arası	191.833	3	63.944	1.038	.376
Grup içi	16625.791	270	61.577		
Toplam	16817.624	273			

Tablo 3'e göre gruplar arasında ÇÖYÖ verileri bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çevre Eğitimi Öz Yeterlik Algularının ÇÖYÖ'nün Alt Boyutlarındaki Verilere Göre İncelenmesi

Öncelikle ÇÖYÖ'ün alt boyutlarından elde edilen verilerin normal dağılımına uygunluğu tespit edilmiştir. Bu amaçla için her bir sınıf seviyesinde öğretmen adayı sayısı 30'dan fazla olduğu için veriler Kolmogorov-Smirnov normallik testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4'te ÇÖYÖ'den elde edilen bulgular sunulmuştur.

Tablo 4.

ÇÖYÖ'nün alt boyutlarından elde edilen verilerin Kolmogorov- Smirnov normallik testi sonuçları

Sınıflar	Alt faktörler	İstatistik	df	p
1.sınıf	AYA	.12	74	.01
	SA	.09	74	.20
	ÖYA	.16	73	.00
	YA	.12	74	.02
2.sınıf	AYA	.11	72	.03
	SA	.18	72	.00
	ÖYA	.20	72	.00
	YA	.09	72	.20
3.sınıf	AYA	.12	65	.03
	SA	.18	65	.00
	ÖYA	.23	65	.00
	YA	.17	65	.00
4.sınıf	AYA	.07	63	.20
	SA	.16	63	.00
	ÖYA	.19	63	.00
	YA	.12	63	.02

Tablo 4'ten 1. sınıfta SA, 2. sınıfta YA ve 4. sınıfta AYA verilerinin normal dağılıma uygun olduğu ($p>.05$); diğer verilerin normal dağılıma uygun olmadığı ($p<.05$) görülmektedir.

Alt boyutlar bakımından sınıflar arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal-Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

ÇÖYÖ'nün alt boyutlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Alt faktörler	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
AYA	1.sınıf	74	149.25	3	3.118	.37
	2.sınıf	72	135.49			
	3.sınıf	65	137.90			
	4.sınıf	63	125.58			
SA	1.sınıf	74	141.24	3	2.045	.56
	2.sınıf	72	127.09			
	3.sınıf	65	145.08			
	4.sınıf	63	137.19			
ÖYA	1.sınıf	73	151.58	3	5.510	.14
	2.sınıf	72	122.01			
	3.sınıf	65	140.48			
	4.sınıf	63	133.65			
YA	1.sınıf	74	144.01	3	2.785	.43
	2.sınıf	72	124.91			
	3.sınıf	65	137.68			
	4.sınıf	63	144.06			

Tablo 5'e göre ÇÖYÖ'nün alt boyutlarda araştırma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

ÇÖYÖ Verilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

ÇÖYÖ'den elde edilen verilerin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi iki aşamada yapılmıştır. İlk kısımda tüm öğretmen adayları göz önüne alınarak, çevre eğitimine yönelik kız ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik alguları karşılaştırılmıştır. İkinci kısımda ise sınıf bazında kız ve erkek sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi öz yeterlik alguları karşılaştırılmıştır.

Tüm Sınıf Seviyelerine Göre Cinsiyet Değişkeninden Elde Edilen Bulgular

Öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu belirlenmiştir. Bu amaçla kız ve erkek sınıf öğretmeni adayı sayısı 30'dan fazla olduğu için veriler, Kolmogorov- Smirnov normallik testi ile analiz edilmiştir. Tablo 6'da ÇÖYÖ'den cinsiyet bazında elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyet değişkeni bakımından Kolmogorov- Smirnov normallik testi sonuçları

Cinsiyet	İstatistik	df	p
Kız	.04	178	.20
Erkek	.09	96	.06

Tablo 6'ya göre grupların cinsiyet verileri bakımından normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir ($p>.05$). Tablo 7'de cinsiyet değişkeni bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi için yapılan bağımsız örneklem t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

ÇÖYÖ'nün cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi sonuçları

Cinsiyet	n	X	SS	t	p
Kız	178	50.41	7.461	-.971	.33
Erkek	96	51.38	8.526		

Tablo 7'ye göre çevre eğitimi öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimi bakımından araştırma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>.05$).

Cinsiyet Değişkenine Göre Sınıf Bazında Değerlendirmeden Elde Edilen Bulgular

Öncelikle verilerin normal dağılıma uygunluğu belirlenmiştir. Bu amaçla kız ve erkek öğretmen adayı sayısı 30'dan fazla olduğu için veriler Kolmogorov- Smirnov normallik testi ile analiz edilmiştir. Tablo 8'de sınıf seviyesine göre cinsiyet bakımından ÇÖYÖ'den elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf seviyesine göre cinsiyet değişkeni bakımından Kolmogorov- Smirnov normallik testi sonuçları

Sınıflar	Cinsiyet	İstatistik	df	p
1.sınıf	Kız	.08	51	.20
	Erkek	.11	23	.20
2.sınıf	Kız	.07	47	.20
	Erkek	.09	25	.20
3.sınıf	Kız	.08	39	.20
	Erkek	.17	26	.06
4.sınıf	Kız	.09	41	.20
	Erkek	.12	22	.20

Tablo 8'e göre tüm sınıf seviyelerinde verilerin normal dağılıma uygun olduğu ($p>.05$) görülmektedir. Bu nedenle anlamlılık analizi için verilere Bağımsız Örneklem- t testi yapılmıştır. Tablo 9'da Bağımsız Örneklem- t testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 9.

ÇÖYÖ'nün bağımsız örneklem- t testi sonuçları

Sınıflar	Cinsiyet	n	X	SS	t	p
1.sınıf	Kız	51	51.33	7.636	-1.038	.30
	Erkek	23	53.39	8.452		
2.sınıf	Kız	47	49.09	8.400	-1.125	.27
	Erkek	25	51.28	6.786		
3.sınıf	Kız	39	51.15	7.485	.310	.79
	Erkek	26	50.54	8.061		
4.sınıf	Kız	41	50.07	5.939	-.138	.89
	Erkek	22	50.36	10.848		

Tablo 9'a göre cinsiyet değişkeni bakımından sınıf seviyelerine göre grupların verileri analiz edildiğinde, araştırma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>.05$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimine yönelik öz yeterlik algıları sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkeni bakımından incelenmiştir. Araştırmanın ilk alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimine yönelik öz yeterlik algıları sınıf seviyesi bakımından incelenmiştir. Buna göre sınıf seviyeleri bakımından araştırma grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir ($p>0,05$). Çevre eğitimi dersi sınıf öğretmenliği programında 2.sınıf seviyesinde ve güz yarıyılında verilmektedir. Dolayısıyla araştırma bahar yarıyılında yapıldığı için araştırmaya katılan öğretmen adaylarından sadece 1.sınıf seviyesinde öğrenim görenler çevre eğitimi dersini almamışlardır. Bu bakımdan bu araştırmada çevre eğitimi dersini alan ve almayan öğretmen adayları arasında çevre eğitimi dersini alanlar lehine anlamlı bir farklılık beklenmekteydi. Ancak sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında öğretmen adaylarının önceki öğrenim hayatlarında çevreye yönelik dersler almış olmaları etkili olabilir. Çünkü çevre bilimi ile ilgili dersler ortaokul seviyesinde fen bilimleri ve sosyal bilimler derslerinde, lise seviyesinde coğrafya derslerinde yer almaktadır. Alt boyutlar bakımından yapılan analizlerde de yine sınıf seviyelerine göre sınıf öğretmeni adaylarının çevre öz yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0,05$). Buna göre öğretmen adaylarının çevre ile ilgili olarak akademik yetkinlik, sorumluluk, öğretici yetkinlik ve yönlendirebilme algılarının benzer olduğu görülmüştür. Çevre eğitimi dersinin günlük hayatla doğrudan ilişkili bir ders olması ve yaşamın her alanında ve her döneminde insanın karşısına çıkması bireylerin çevreye karşı daha bilinçli olmaya başlamasıyla açıklanabilir. Benzer sonuçlar Deniz ve Genç (2007) ve Karademir (2016) araştırmalarında da rapor edilmiştir. Bu sonuçlardan farklı olarak, Aydın (2008) araştırmasında akademik yetkinlik ve yönlendirebilme algısı alt boyutlarında çevre eğitimi dersini alan öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli hissettiklerini tespit etmiştir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının ÇÖYÖ'ye verdikleri cevaplara göre çevre eğitimi ile ilgili öz yeterlik algılarının orta seviyenin üstünde olduğu görülmektedir. Bu da, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının çevre bilincine sahip ve çevre eğitimi konusunda kendilerini yeterli hisseden bireyler olduklarını göstermektedir. Her ne kadar sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olmasa da öğretmen adaylarının çevre eğitimine yönelik algılarının yüksek çıkması araştırmacıların zihninde “çevre bilincine sahip öğretmenler yetişiyor düşüncesi” doğurduğu için sevindiricidir. Benzer şekilde, Kahyaoğlu (2011) araştırmasında fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının çevreye yönelik öz yeterlik algılarının orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Öz yeterlikle ilgili yürütülen farklı çalışmalarda öğretmen adaylarının fen bilgisi, matematik ve Türkçe öğretimi ile bilgisayar kullanımı gibi alanlarda öz-yeterliklerinin orta seviyede olduğu görülmüştür (Altunçekiç ve Koray, 2005; Sarıkaya, 2004; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005). Öğretmenlerin dersi işlerken kendilerini daha güçlü hissettikleri öz yeterlik kavramı, öğretim açısından önemlidir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenin kendini daha iyi ifade edebildiği ve karşılaştıkları problemlerle daha rahat başa çıkabileceği düşünüldüğünde, öğretmenlerin öz yeterliklerini artırıcı faktörlerin işe koşulmasının önemi artmaktadır. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmen adaylarının çevre eğitimi ile ilgili öz yeterliklerini artırmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyet bakımından incelenmiştir. Buna göre çevre eğitimi öz yeterlik algısı bakımından tüm öğretmen adayları arasında ve her bir sınıf seviyesinde kız ve erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0,05$). Bu araştırmanın sonuçlarına paralel olarak çevre öz yeterlik algılarında cinsiyetin bir etkisinin olmadığı Aydın (2008), Kahyaoğlu (2011) ve Karademir (2016) araştırmalarında da rapor edilmiştir. Bununla birlikte Öztürk, Öztürk ve Şahin (2015) araştırmalarında öz yeterlikle ilgili erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık belirlenmişlerdir. Ayrıca öz yeterlikle ilgili yürütülen bazı çalışmalarda kızların öz yeterliğinin (Evans ve Tribble, 1986) bazılarında ise erkeklerin öz yeterliğinin daha yüksek olduğu (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004) tespit edilmiştir.

İlkokul seviyesinde yapılan araştırmalarda öğrencilerin çevreye yönelik algılarının yüksek olduğu, çevre sorunlarına karşı duyarlı oldukları (Sever ve Yalçınkaya, 2017) ve bu sebeple ilkökul seviyesinde çevre eğitimine gerekli önemin verilmesi vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimine yönelik öz yeterlik algılarının orta seviyenin üzerinde olduğu, sınıf seviyesi ve cinsiyet değişkenine göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Sınıf eğitimi alanında çevre eğitime gereken önemin verilmesinin hem öğrenci hem öğretmen adayı hem de öğretmenlerin öz yeterlik algılarına olumlu etki edeceği düşünülmektedir. Bu bakımdan ilkökoldan lisans seviyesine kadar çevre bilinci kazandırmak önemlidir. Öğretmen adaylarına çevre bilinci kazandırılması için fakülte denetiminde veya sivil toplum örgütleri bünyesinde çeşitli sosyal sorumluluk projeleri yürütülebilir. Araştırmacılar bu projeler kapsamında öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutum ve yaklaşımlarındaki değişimi veya gelişimi belirleyebilir.

İlerleyen araştırmalar için çevre eğitime yönelik öz yeterlikleri artırmaya yönelik bazı öneriler şu şekildedir: Çevre eğitimi dersi kapsamında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılarak sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimine yönelik öz yeterliklerindeki değişim belirlenebilir. Sınıf öğretmenleriyle çevre eğitime yönelik çeşitli çalışmalar yürütülerek öğretmenlerin çevre eğitimini öğrencilerine öğretmenlerindeki öz yeterliklerine bakılabilir. Ayrıca ilkökul öğrencilerinin çevre öğrenmeye yönelik öz yeterliklerine farklı değişkenler açısından bakılabilir.

KAYNAKÇA

- Ağtaş, B., Bektaş, O. ve Güneri, E. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 4(1), 66 - 85.
- Ahi, B. ve Özsoy, S. (2015). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin çevreye yönelik tutumları: cinsiyet ve mesleki kıdem faktörü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 31-56.
- Akıllı, M. ve Yurtcan, M.T. (2009). İlköğretim fen bilgisi öğretmeni adaylarının çevreye karşı tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 119- 131.
- Aldan Karademir, Ç., Deveci, Ö. ve Çaylı, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin öz-düzenlemeleri ve akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 14-29.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma- Kastamonu ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105- 122.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Başaran Uğur, R., A., Bektaş, O. ve Güneri, E. (2019). Sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevre tutum düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 12(63), 775- 788.
- Buluç, B. & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(1), 289-308.
- Bussey, K. ve Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deniş, H. ve Genç, H. (2007). Çevre bilimi dersi alan ve almayan sınıf öğretmenliği öğrencilerin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 20-26.
- Eilam, E. and Trop, T. (2012). Environmental attitudes and environmental behavior-Which is the horse and which is the cart?. *Sustainability*, 4, 2210-2246.
- Evans, E.D. and Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80, 81-85.
- Genç, M. ve Genç, T. (2013). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(1), 9-19.
- Gök, E. ve Afyon, A. (2015). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevresel tutumları üzerine alan araştırması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 12(4), 77-93.
- Gül, S., Çobanoğlu, İ.H., Aydoğmuş, M. ve Türk, H. (2018). Sınıf öğretmenlerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi: Samsun ili örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 139-157.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Güler, E. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin çevre okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi ve öğrencilerin okuryazarlığı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güney, E. (2004). *Çevre sorunları coğrafyası*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Jinks, J.L. and Morgan, V. C. (1997). Student's sense of academic efficacy and achievement in science: A useful new direction for research regarding scientific literacy?. *The Electronic Journal of Science Education* 1(2), Article 2.
- Johnson, B. and Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma araştırmalar* (4. Baskı). (Çev. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kahyaoğlu, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile çevre eğitimi öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi (EBAD)*, 1(2), 67-82.
- Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 171-185.
- Karademir, E. (2016). Eğitim fakültelerinin yapılandırılması sürecinde öğretmen adaylarının çevre bilinci ve öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 3-18.
- Ko, A.C. and Lee, J.C. (2003). teachers' perceptions of teaching environmental issues within the science curriculum: A Hong Kong perspective. *Journal of Science Education And Technology*, 12(3), 187-204.

- Kuhlemeier, H., Bergh, H.V.D. and Lagerweij, N. (1999). Environmental knowledge, attitudes and behavior in dutch secondary education. *The Journal of Environmental Education*, 30(2), 6-14.
- Malhotra, T. and Chabra, S. (2014). A study of responsible behaviour among b.ed. distance learners with reference to their locality, gender, stream and socio-economic status. *International Women Online Journal of Distance Education*, 3(2), 1-10.
- McKeown-Ice, R. (2010). Environmental education in the united states: a survey of preservice teacher education programs. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 4-11.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1,2 ve 3. sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Mudasiru, O.Y. (2005). An investigation into teacher's self-efficacy in implementing computer education in Nigerian secondary schools. *Meridian: A Middle School Technologies Journal*, 8(2), 1-5.
- Özdemir, Ö. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 77-97). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, T. ve Öztürk, F.Z. (2015). Öğretmen adaylarının çevre ve çevre eğitimi ile ilgili görüşleri (Ordu Üniversitesi örneği). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(33), 115-132.
- Öztürk, F. Z., Öztürk, T. ve Şahin, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 293-311.
- Palmer, J. A. (2003). *Environmental education in the 21 st Century, theory, practice, progress and promise*. New York: Routledge.
- Sağsöz, G. ve Doğanay, G. (2019). İlkokul öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi (Giresun İli Örneği). *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 3(1), 1-20.
- Sargın, S. A., Baltacı, F., Katipoğlu, M., Erdik, C., Arbatlı, M.S., Karaardıç, H., Yumuşak, A. & Büyükcengiz, M. (2016). Öğretmen adaylarının çevreye karşı bilgi, davranış ve tutum düzeylerinin araştırılması. *Education Sciences (NWSAES)*, 11(1), 1-22.
- Sarıkaya, H. (2004). *Sınıf öğretmeni adaylarının bilgi düzeyleri fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları* (Yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19, 89-101.
- Sever, R. ve Yalçınkaya, E. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının çevresel tutumlarının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 26, 1-15.
- Şahin, H. G. ve Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1402-1416.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem. Ö retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tahiroğlu, M., Yıldırım, T. ve Çetin, T. (2010). Değer eğitimi yöntemlerine uygun geliştirilen çevre eğitimi etkinliğinin, ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çevreye ilişkin tutumlarına etkisi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 231-248.
- Tikka, P.M., Kuitunen, M.T. ve Tynys, S.M. (2000). Effects of educational background on students' attitudes, activity levels, and knowledge concerning the environment. *Journal of Environmental Education*, 31(3), 12-19.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Willuweit, L. (2009). *Promoting pro-environmental behavior an investigation of the cross-cultural environmental behavior patterns. The case of Abu Dhabi*. Unpublished master thesis, Stockholm University, Stockholm.
- Yeşilyurt, S., Gül, Ş. ve Demir, Y. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılığı: Ölçek geliştirme çalışması. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 38-54.
- Yıldız, K., Sipahioğlu, Ş. ve Yılmaz, M. (2000). *Çevre bilimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. Ankara.
- Zajacova, A., Lynch, S.M. and Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.

Investigating of Preservice Elementary Teachers' Environmental Self-Efficacy Perceptions in Terms of Various Variables

Seda OKUMUŞ

Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Erzurum e-posta: seda.okumus@atauni.edu.tr

Bilge ÖZTÜRK

Bayburt Üniversitesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Bayburt, e-posta: bilgeozturk25@gmail.com

Citation: Okumuş, S. ve Öztürk, B. (2019). Investigating of preservice elementary teachers' environmental self-efficacy perceptions in terms of various variables. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 9-18.

Extended Summary

Purpose

Environmental education aims to raise awareness and inform all individuals about the environment (Güler, 2009) and to gain certain behavioral changes. Within the scope of these objectives, by creating a good self-efficacy perception in the environment, it will be ensured to raise generations more sensitive to the environment. Time is running against humanity day by day and depending on the time, the impact of people on the environment increases and differs from year to year and from region to region. The increasing number of problems in the environment becomes inevitable as a result of being insufficient on creating awareness about the environment. So that, it arouses curiosity how the result of Aydın's (2008) study with pre-service elementary teachers (PET) changes or if they change or not. The aim of this study was to determine the PETs' self-efficacy towards environmental education in terms of various variables.

Method

In the research, the survey design was used. The sample of the study consisted of 274 PETs who are studying at different grade levels (74 PETs from 1st grade, 72 PETs from 2nd grade, 65 PETs from 3rd grade and 63 PETs from 4th grade) of Bayburt University Faculty of Education Elementary Education Undergraduate Program. In this study, the convenience sampling method was used for sample selection. In order to collect data, Environmental Education Self-Efficacy Perception Scale (EESPS) which was developed by Aydın and Akar Vural (2009) was used. The EESPS consisted of four sub-scales as Academic Competence Perception- ACP, Responsibility Perception- RP, Instructive Competence Perception- ICP, and Guidance Perception- GP. The reliability of the EESPS was calculated again by researchers and the whole reliability of the EESPS found as .81. For subscales, the reliability was calculated and α was found as .85 for ACP and RP, .88 for ICP and .80 for GP. For the analysis of the data obtained from EESPS, firstly, normality analysis was performed, the Kolmogorov-Smirnov normality test was applied. Then, One-way ANOVA, Kruskal-Wallis, and Independent Sample t-test were used for significance analysis.

Results

In this study, PETs' self-efficacy perceptions about environmental education were examined in terms of grade level and gender variable. In the first sub-problem of the study, self-efficacy perceptions of PETs about environmental education were examined in terms of grade level. Accordingly, no statistically significant difference was observed among the groups in terms of class levels ($p > 0.05$). Also, in the analysis in terms of sub-scales, there was no statistically significant difference in the perception of environmental self-efficacy of PETs according to grade levels ($p > 0.05$). In the second sub-problem of the study, self-efficacy perceptions of PETs about environmental education were examined in terms of gender. Accordingly, no statistically significant difference was determined between all male and female PETs at each grade level in terms of environmental education self-efficacy perception ($p > 0.05$).

Conclusion

Environmental education course is taught at the second-grade level and the fall semester in the elementary teacher education undergraduate program. Therefore, as the research was conducted in the spring semester, only the first-grade students who participated in the research do not have the environmental education course. In this respect, a significant difference was expected among the PETs who have environmental education course and those who do not have. However, there was no significant difference according to grade level. The lessons that the PETs have about the environment beforehand can be effective to arise in this situation. According to the sub-scales it was determined that PETs' perceptions of academic competence, responsibility, instructional competence and guidance about the environment were similar. Similar results have been reported in Deniz and Genç (2007) and Karademir's (2016) studies. Parallel to the results of this study, gender did not have an effect on environmental self-efficacy perceptions in Aydın (2008), Kahyaoğlu (2011) and Karademir's (2016) studies.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Süreçleri Üzerine Görüşlerinin İncelenmesi¹

Investigation of Preschool Teachers' Views on Science Education Processes

Ahmet SİMSAR

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD
e-posta:ahmetsimsarr@gmail.com

Yakup DOĞAN

Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD
e-posta:yakupdogan06@gmail.com

Atf: Simsar, A. ve Doğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi süreçleri üzerine görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 19-32.

Gönderi Tarihi:10.07.2019

Kabul Edilme Tarihi: 27-09-2019

DOI: 10.30900/kafkasegt.590361

Özet

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi olgusuna ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında ve ana sınıflarında görev yapmakta olan 70 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, nitel metodolojide sıklıkla kullanılan görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiş, daha sonra bilgisayar ortamına aktararak nitel bir veri seti oluşturulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimi ile ilgili görüşlerinin tanımlanmasında elde edilen kodlara ilişkin frekans ve yüzdelik dağılımları hesaplanarak tablolar şeklinde verilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin görüşlerine göre fen eğitiminin okul öncesi dönemde başlaması gerektiği, üniversitede verilen Fen Eğitimi dersinin yetersiz olduğu, fen eğitimine ilişkin kaynak kitapların yetersiz olduğu, öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama ve uygulamada kendilerini yeterli olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun sınıfta düzenli olarak fen etkinlikleri yaptıkları, ancak fen merkezlerinde bulunan materyallerin yetersiz olduğu, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları fen materyallerini geliştirebildikleri, fen etkinlikleri için en fazla deney, soru cevap, grup çalışmaları, drama, gezi gözlem ve proje gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin fen etkinlikleri değerlendirme sürecinde daha çok çocukların öğrenmesine, sonuç çıkartabilmelerine, aktif katılımlarına dikkat ettikleri bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmenleri.

Abstract

In this study, it was aimed to investigate in depth the opinions of preschool teachers related to science education processes. The study group consists of 70 preschool teachers who work in kindergartens and nursery class affiliated to the Ministry of National Education in the city center of Kilis province, Turkey. The data were collected by using an interview technique which is frequently used in qualitative methodology. The content analysis method was used for data analysis. Teachers' answers were transferred to a computer and a qualitative data set was created. The recorded data were examined one by one and coded by researchers. Frequency and percentage distributions of the codes obtained in the definition of preschool teachers' views about science education were calculated and given in the tables. As a result of the research, it was determined that science education should start in preschool period according to teachers' opinions, Science Education course given in university was insufficient, resource books related to science education were insufficient and teachers defined themselves as sufficient in planning and implementing science activities. It was determined that the majority of the teachers regularly carried out science activities in the classroom, but the materials in the science centers were insufficient, the teachers could develop the science materials they needed, and the methods and techniques such as experiment, question, and answer, group works, drama, trip observation, and project were the most used for science activities. It was found that teachers pay more attention to learning, educating and active participation of children in the evaluation of science activities.

Keywords: Science education, preschool education, preschool teachers.

¹Bu çalışmanın bir kısmı, 27-30 Haziran 2018 tarihlerinde Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi'nde düzenlenen IV. Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Eğitim ve Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu dönem olan okul öncesi dönem, çocuğun gelişimi ve eğitimi açısından önemli olduğu kadar bireyin yetişkin dönemde ulaşacağı kapasitenin gelişimi açısından da oldukça önemlidir. Okul öncesi dönemde edinilen bilgilerin daha kalıcı olduğu ve sonraki yıllarda kazanılacak bilgilere temel oluşturduğu bilinmektedir. Okul öncesi dönem, çocuğun bilgi ve becerilerinin temellerinin atıldığı, varlıklar ve olaylar hakkındaki sorularına cevap aramak için gözlemlerde bulunduğu ve ilk fen kavramlarının olduğu dönemdir (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2015; Güler ve Bıkmaz, 2002). Fen eğitimi okul öncesi dönemdeki eğitimin bir parçasıdır. Çevresiyle etkileşime geçen çocuk, olgulara ve gözlemediği olaylara cevap bulmaya çalışacak ve zihninde fene ilişkin bilişsel ve duyuşsal alana yönelik yapılanmalar oluşturmaya başlayacak ve bu süreç yaşamı boyunca devam edecektir (Yaşar, 1993).

Eğer çocuklar okul öncesi dönemde fen etkinliklerine ilişkin başarılı deneyimler ve olumlu hisler kazanırlarsa ileriki yıllarda fenle ilgili deneyimlerinde başarılı olacaklardır. Bu da çocukların fene yönelik olumlu tutum kazanmalarını, çocuklar yaşamları boyunca fene ilgi göstermelerini ve fen öğrenmekten zevk almalarını sağlayacaktır. Ancak çocuklar fen ile ilgili etkinliklerde öğretmenleri tarafından iyi desteklenmezse ve olumsuz deneyimler yaşarlarsa hayatlarının geri kalan kısmında çoğunlukla fenle ilgili çalışmalardan uzak duracaklardır (Simpson ve Oliver, 1990). Dolayısıyla öğretmenler okul öncesi dönemde fen eğitimindeki rolleri ile çocukların gelecekte fenle ilgili akademik yaşantılarında etkin ve önemli bir rol üstlenmektedirler. Bu süreçte öğretmenlerin fene yönelik tutumları, çocuklara etkili bir fen eğitimi için önemli bir unsur olarak görülmektedir (Koballa ve Crawley, 1985; McDevitt ve Heikkinen, 1993). Bu nedenle sistemli bir fen eğitiminin okul öncesi dönemde başlamasının önemli bir gereklilik olduğu tartışılmaz bir gerçeklik olarak kabul edilmektedir. Bu eğitim sürecinin sağlıklı ilerleyebilmesi için de fen eğitiminin doğru ve çocukların gelişimlerine uygun bir şekilde verilmesi büyük önem taşır. Dolayısıyla okul öncesi dönem fen eğitiminde öğretmenler, çocukların gelecek dönemlerindeki fenle ilgili akademik yaşantılarında etkin ve önemli bir rol üstlenmektedirler. Bu açıdan en önemli görev okul öncesi öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler, fen eğitiminin önemini bilmeli ve buna uygun etkinlikler hazırlayarak çocukların bu yöndeki gelişimlerini desteklemelidir.

Fen eğitimi; çocuğun karşılaştığı nesnelere, olayların ve bunların ilişkilerini gözlemlemesi (Demiriz ve Ulutaş, 2001), incelemesi, araştırması ve sonuçlara varması olarak tanımlanabilir. Okul öncesinde fen eğitimi, çocukların merak duygularını geliştirerek araştırma yapmasına fırsat tanıyan, çevrelerindeki olayları ve varlıkları gözlemleyerek farklılıkları ve benzerlikleri keşfetmesi için zemin hazırlayan ve çocuklar için günlük yaşamlarında gerekli olan becerileri kazandıran bir eğitimidir. Okul öncesi dönemde verilecek bu fen eğitimi ile araştırmacı, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş, mantıklı düşünen bireyler yetiştirmek mümkün olabilir. Erken dönemdeki fen çalışmalarının çocuklara bir diğer katkısı da çocukların öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda ne şekilde kullanabileceğine yol gösterici olmasıdır. Çocuklar fen eğitimi ile edindikleri bilgileri kullandıklarında çevreye nasıl uyum sağlayabildiklerini ve bilgilerin çevreyi korumalarında nasıl etkili olabildiğini bu çalışmalar sonucunda daha kolaylıkla yaşayarak görebilmektedirler (MEB, 2016).

Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amacı, çocuğa doğaya ilişkin temel olgu ve olayların gerçekleşmesine dair temel bilgileri vermenin yanı sıra, onlara duyuşsal ve psiko-motor becerileri kazandırmak, kendisini ve çevresini anlamasına yardımcı olmaya çalışmaktır (Şahin, 1996).

Okul öncesi dönemdeki fen eğitimi, fene ilişkin temel bilgilerinin aktarılması şeklinde değil, çocuğun merakını giderecek yönde olmalıdır. Fen eğitiminde çocuğun araştırma, inceleme ve gözlem yapma becerilerini geliştirmesine, sağlam bilimsel temeller oluşturarak bilimsel düşünmeyi öğrenebilmesine fırsat verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenin görevi sadece fen etkinliklerini planlamak ve konuyla ilgili materyaller sağlamakla sınırlı değildir. Öğretmenin görevi çocuklara bilgileri aktarmak değil, onları araştırmaya sevk etmek, etkinliklerle zenginleştirilmiş uygun ortam sağlamak (Aktaş-Arnas, 2002), neden sonuç ilişkisini kurmalarını yardımcı olmak ve onların temel bilimsel süreç becerilerinin gelişimlerini destekleyerek deneyimlerden çıkarımda bulunmalarına rehberlik etmektir (Bilaloğlu, 2014; Saçkes, Trundle, Bell ve O'Connell, 2011). Bu süreçte öğretmenlerin çocuklara doğru rehberlik edebilmeleri için fen eğitiminin önemini ve amacını iyi kavramaları, fen etkinliklerine çocukları katarak onları sürekli olarak aktif tutup öğrenmeyi daha ilginç ve etkili hale getirecek yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Alisinanoğlu vd., 2015; Demir ve Şahin, 2015). Bunların yanı sıra okul öncesi dönemde çocukların fene ilgilerinin artırılması ve fen konusundaki tutumlarının olumlu yönde gelişimi için olumlu temellerin atılması konusunda öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir (Davies ve Howe, 2003).

Fenin okul öncesi dönemdeki önemi düşünüldüğünde okul öncesi öğretmenlerinin fenin içerisinde yer alan fizik, kimya, biyoloji, çevre gibi temel disiplinlere ilişkin genel bilgisinin yeterli olması da beklenmektedir (Kallery, 2004). Öğretmenlerin fene yönelik bilgileri, düşünceleri ve tutumları onların eğitimsel tecrübelerinden

kaynaklanmaktadır. Fene ilişkin olumsuz düşüncelere ve tutumlara sahip olan öğretmenler, bu olumsuz tutumlarını çocuklara aktarmakta ve onların fen konularında eksik ve yanlış bilgilere sahip olmalarına da neden olmaktadır. Dolayısıyla çocuklar okul öncesi dönemde henüz fene karşı olumsuz tutum geliştirmemişken öğretmenlerinin bu tür tutumlarından olumsuz yönde etkilenmektedirler (Davies ve Howe, 2003). Türkiye’de okul öncesi öğretmenleri üniversite öğrenimleri esnasında zorunlu olarak “Fen Eğitimi” dersini almaktadırlar. Bunun yanı sıra seçmeli olarak “Fen ve Doğa Etkinlikleri”, “Çevre Eğitimi”, “Okul Öncesi Dönemde Çevre Etkinlikleri” gibi dersler de alabilmektedirler. Bu dersler sayesinde okul öncesi öğretmenlerinin fen ve çevrenin önemini anlamaları, fen ve çevre eğitimi konularından, etkinliklerinden ve öğretim yöntem-tekniklerinden haberdar olmaları ve fenle ilgili etkinlikleri planlama, hazırlama ve uygulama becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır. Bu amaçlardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin fen, doğa ve çevre konularında temel bilgilere sahip, fen eğitimini önemseyen, fene yönelik olumlu görüşlere ve tutumlara sahip, fenle ilgili etkinlikler hazırlama uygulama becerisine sahip, fenle ilgili materyaller geliştirebilen, fenle ilgili bilimsel kaynakları takip eden ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini doğru kullanabilen, etkinlikleri uygun tekniklerle değerlendirebilen kişiler olması beklenmektedir.

Okul öncesi dönem fen eğitimine ilişkin mevcut literatür kapsamlı olarak incelendiğinde yapılan araştırmaların fen eğitimini çoğunlukla öğretmen yeterliliği, materyal boyutu, etkinlik planlama ve uygulama, kavram öğretimi, kullanılan yöntem ve teknikler gibi değişik boyutlar altında inceledikleri göze çarpmaktadır. Literatürde fen eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin üniversitelerde fen eğitimine yönelik alınan dersleri yetersiz buldukları (Aslan, Şenel-Zor ve Tamkavas-Cicim, 2015), fen etkinliklerinin planlanması ve uygulanması aşamasında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ilişkin sorunlar yaşadıkları, fen etkinliklerine fazla yer vermedikleri, fen eğitimi noktasında kendilerini yetersiz hissettikleri (Ayvacı, Devecioğlu ve Yiğit, 2002; Günay-Bilaloğlu, Aslan ve Aktaş-Arnas, 2008), araç-gereç eksikliğinden dolayı çocukların pasif olduğu fen etkinliklerine yer verdikleri (Çınar, 2013; Dağlı, 2014; Kıldan ve Pektaş, 2009), öğretmenlerin en fazla deney, drama gibi yöntemleri kullandıkları, diğer yöntemleri çok kullanmadıkları (Güven, Ahi, Tan ve Karabulut, 2013; Özbek, 2009; Şahin, 1996;), araç-gereç ve materyaller yetersiz olduğu için daha çok gezi ve gözlem temelli etkinlikler tercih ettikleri (Güler ve Bıkmaz, 2002) görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaptıkları etkinliklerde fen kavramlarına ilişkin kendi bilgi düzeylerini yeterli bulmadıkları (Cho, Kim ve Choi, 2003; Çamlıbel-Çakmak, 2012; Çınar, 2013; Kallery, 2004) ve bu bilgilerin çocuklara aktarılması noktasında yetersiz hissettikleri (Brenneman, 2011; Ekinci-Vural ve Hamurcu, 2008; Okur-Akçay, 2016) çeşitli çalışmalarda ortaya konmuştur. Bununla beraber ülkemizde okul öncesi fen eğitimine yönelik kapsamlı çalışmalar hızlı bir artış göstermektedir (Özen-Uyar ve Ormancı, 2016). Bu çalışmada elde edilecek sonuçların da okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimini uygulama ve değerlendirme süreçlerinde nelere dikkat ettikleri ve bunlara yönelik olarak okul öncesi eğitimde yer alan paydaşlardan (milli eğitim, aileler, çocuklar, üniversiteler, vb.) beklentilerinin neler olduğu şeklinde literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada, okul öncesi fen eğitimine ilişkin olarak alanda aktif görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin bütünsel bir bakış açısıyla derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin düşüncelerini inceleyen tarama çalışmasıdır. Tarama çalışmaları nitel araştırma türlerinden betimleyici bir araştırma modeli olup kişilerin bir konu hakkındaki görüşlerinin, ilgilerinin, becerilerinin olduğu şekilde açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk vd., 2017; Karasar, 2014). Tarama araştırmalarında araştırmacı, çalışma grubunda yer alan katılımcıların bir konu hakkındaki görüşlerini ve kaynağını betimlemeye çalışır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Kilis İl Milli Eğitim müdürlüğüne bağlı farklı anaokulu ve ana sınıflarında görev yapan 70 (28 ana sınıfı ve 42 anaokulu) okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu Kilis İl Milli Eğitim müdürlüğünde görev yapmakta olan tüm öğretmenlerden seçilmiştir. Bundan dolayı çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenmiş ve tüm evreni oluşturan 81 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu 21-30 yaş grubunda (%61.4) bir kısmı 31-40 yaş grubunda (%27.1) ve çok az kısmı 41 yaş ve üstü grubunda (%11.4) bulunmaktadır. Katılımcılar, kıdem durumlarına göre en fazla 6-10 yıllık (%45.7), bir kısmının 1-5 yıl (%41.4) ve çok az bir kısmının da 11-20 yıl ve üstü (%12.9) iş deneyimine sahiptir. Katılımcıların çoğunluğu Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu (%61.4) bir kısmı AÖF-Okul Öncesi Öğretmenliği mezunu (%30), çok az kısmı ise Kız Meslek Lisesi (%2.9) ve Çocuk Gelişimi Eğitimi (%5.7) mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak 16 adet açık uçlu sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu soruların kapsam geçerliliğinin sağlanması için alanında uzman öğretim elemanlarına (bir okul öncesi, bir fen eğitimi, bir ölçme değerlendirme), anlaşılabilirlik ve dil geçerliliği için bir okul öncesi öğretmeni ve bir Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretim elemanına gönderilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda ilk kısmında demografik soruların ikinci kısmında ise fen eğitimi ile ilgili yapılandırılmış açık uçlu 9 sorunun bulunduğu bir görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından il merkezindeki anaokulları ve ana sınıflarında görev yapan tüm öğretmenlere (81 kişi) ulaşılarak görüşme formundaki sorular yöneltilecek verdikleri cevaplar katılımcıların ses kaydı yapılmasına izin vermemelerinden dolayı yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Ancak 11 öğretmenin verdiği cevaplar eksik ve yetersiz olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Görüşmeler okullarda gerçekleştirilmiş ve her görüşme yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşmeler sırasında öğretmenlerin verdikleri cevaplar yazılı olarak kaydedilmiş, daha sonra bilgisayar ortamına aktarılmış ve nitel veri seti oluşturulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenler yansızlığı göstermek amacıyla Ö1, Ö2, ... Ö70 şeklinde kodlanmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutulduktan sonra öğretmenlerle ilgili demografik bilgilerin yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları hesaplanmıştır. Yapılan bu yüzde ve frekans dağılımlarıyla okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesinde fen eğitimine ilişkin görüşleri daha detaylı ve derinlemesine ortaya konulmaya çalışılmıştır. Miles ve Huberman (1994) nitel çalışmalarda aynı verinin iki farklı araştırmacı tarafından kodlama yapılması durumunda çalışmada yer alan kodların ve temaların daha keskin ve geçerliliği tamamlayacağına dile getirmiştir. Ayrıca araştırmacılar, üzerinde uzlaşılan kod sayısının toplam uzlaşılan ve uzlaşılamayan kod sayısına bölünerek kodlama yapan araştırmacılar arasındaki güvenilirlik sağlanmış olacaktır. Bu oranın %70 ve yüksek olması araştırmacının güvenilirliğini arttıracaktır (Miles ve Huberman, 1994). Bu çalışmada analizlerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması için veriler araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edildikten sonra oluşturulan temalar ve kodların sayıları karşılaştırılmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) formülüne göre, araştırmacılar tarafından oluşturulan temalar ve kodlardaki %97'lik benzerlik çalışmada araştırmacılar tarafından güvenilirliği gösterirken, bu oranda benzerlik göstermeyen %3 kodlar araştırmacılar tarafından tartışılmış ve son hali tablolar halinde verilmiştir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin düşüncelerinin incelendiği bu çalışmada öncelikle öğretmenlere fen/çevre alanlarına yönelik bazı kişisel sorulmuş ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Fen/Çevre Alanları ile İlgili Betimleyici Bilgileri

	Kodlar	f	%
Fen/Çevre Eğitimine Yönelik Ders Alma Durumu	Aldım	47	67.1
	Almadım	23	32.9
Fen/Çevre Alanlarına Yönelik Yayın Aboneliği Durumu	Evet	1	1.4
	Hayır	69	98.6
Fen/Çevre Alanlarına Yönelik Sivil Toplum Kuruluşuna Üyelik Durumu	Evet	5	7.1
	Hayır	65	92.9
Fen/Çevre Alanlarına Yönelik Haber ve Bilgileri Takip Etme Durumu	Her zaman takip ediyorum	7	10.0
	Ara sıra takip ediyorum	59	84.3
	Hiç takip edemiyorum	4	5.7
Fen/Çevre Alanlarına Yönelik Bilimsel Etkinliklere (konferans, sempozyum, fuar vb.) Katılma Durumu	Her zaman katılıyorum	3	4.3
	Ara sıra katılıyorum	36	51.4
	Hiç katılamıyorum	31	44.3
Fen/Çevre Alanlarına Yönelik Sportif Etkinliklere (kamp, doğa yürüyüşü vb.) Katılma Durumu	Her zaman katılıyorum	1	1.4
	Ara sıra katılıyorum	23	32.9
	Hiç katılamıyorum	46	65.7

Öğretmenlerin çoğunluğunun öğretmenlikten önceki öğrenimleri esnasında fen/çevre eğitimine yönelik ders aldıkları (%67.1) ancak yaklaşık üçte birinin (%32.9) bu konuda herhangi bir ders almadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin tamamına yakının (%98.6) fen/çevre alanlarına yönelik herhangi bir yayın aboneliği bulunmamaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu (%92.9) fen/çevreye alanlarına yönelik sivil toplum kuruluşlarına üyelikleri bulunmamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu fen/çevre alanlarına yönelik haberleri ara sıra

(%84.3) takip etmektedir. Öğretmenlerin yarıdan fazlası (%51.4) fen/çevreye alanlarına yönelik bilimsel etkinliklere (konferans, sempozyum, fuar vb.) ara sıra katılım gösterirken, yarıya yakın bir kısmı (%44.3) ise hiç katılamamaktadır. Benzer şekilde öğretmenlerin çoğunluğu (%65.7) fen/çevreye alanlarına yönelik sportif faaliyetlere hiç katılamamakta, az bir kısmı (%32.9) ise ara sıra katılmaktadır.

Okul öncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin fen eğitimi olgusuna ilişkin görüşlerini derinlemesine ortaya çıkarmak amacıyla dokuz tane açık uçlu soru sorulmuştur. İlk olarak öğretmenlerin çocuklar için fen eğitiminin başlaması gereken döneme ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla “Size göre çocuklar için fen eğitiminin başlaması gereken dönem ne zaman olmalıdır? Açıklayınız?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo2.

Fen Eğitiminin Başlaması Gereken Döneme İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Fen Eğitiminin Başlaması Gereken Dönem	Okul öncesi dönemde başlamalı	68	97.2
	Ailede başlamalı	1	1.4
	İlköğretimde başlamalı	1	1.4

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamına yakını (%97.2) fen eğitiminin okul öncesi dönemde, birer öğretmen ise ailede (%1.4) ve ilköğretimde (%1.4) başlaması gerektiği şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö6: “Çocuklar okul öncesi dönemde araştırma ve incelemeye daha meraklı oluyorlar. Bu yaşlarda verilen eğitim gelecek yaşantılarında onlara rehberlik edeceğinden okul öncesinde fen eğitimi kesinlikle verilmelidir.”

Ö24: “Okul öncesi dönemde çok önemli ama daha öncesinde yani ailede fen eğitimine başlanmalı. Böylece çocuk okul öncesinde kavramları daha iyi öğrenir.”

Ö30: “Fen eğitimi okul öncesinde çok gereklidir. Ancak kavramlar soyut olduğu için anlamada zorlanıyorlar. İlköğretimde verilmesi gerekir.”

Öğretmenlere üniversite öğrenimleri esnasında verilen Fen Eğitimi dersinin yeterliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek için “Lisans öğreniminiz esnasında verilen Fen Eğitimi dersinin yeterliliği konusundaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Üniversitede Verilen Fen Eğitimi Dersinin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Lisans Fen Eğitimi Dersinin Yeterliliği	Yeterli değil	37	52.9
	Yeterli	18	25.7
	Kısmen yeterli	15	21.4

Lisans öğrenimi esnasında alınan Fen Eğitimi dersinin yeterliliği konusunda öğretmenlerin çoğunluğu (%52.9) bu dersin yeterli olmadığını; teorik olarak verildiği, uygulamaların olmadığı, daha fazla ders olması gerektiği vb. gerekçelerle dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin %25.7’si bu dersin yeterli olduğunu, %21.4’ü ise kısmen yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö17: “Lisans dönemindeki dersi yeterli bulmuyorum. Tamamen teorikti. Lisans döneminde uygulama imkânının daha fazla olması gerekir diye düşünüyorum. Lisans eğitiminde fen eğitimi derslerine daha çok ağırlık verilerek, bu konuda kaliteli öğretmenler yetiştirilmeli bence.”

Ö67: “Lisans eğitiminde verilen fen eğitimi dersi yeterliydi. Bir de benim okuduğum fakülte çık iyiydi bence. Fen etkinlikleri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Bu eğitimi almamış olsaydım haftada en az birkaç defa fen etkinlikleri yapamazdım.”

Ö30: “Üniversitede aldığımız Fen Eğitimi bana göre orta seviyede yeterli idi denilebilir. Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum. Ama keşke daha çok çocuklara yönelik uygulamalı etkinlikler içerseydi daha iyi olurdu. Sürekli gelişen bir alan, öğretmenin de kendini geliştirmesi gerek.”

Okul öncesinde fen etkinliklerine ilişkin olarak öğretmenlere rehber olacak kitaplar hakkındaki öğretmen görüşlerini belirlemek için “Okul öncesinde fen eğitimi, fen etkinlikleri vb. konularda yazılmış ve öğretmenlere rehber olabilecek kitaplar hakkındaki görüşlerinizi açıklar mısınız?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Okul Öncesi Dönem Fen Eğitimi/Etkinlikleri Kitaplarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Fen Eğitimi ve Etkinliklerine Yönelik Kitaplar	Yeterli	33	47.1
	Yetersiz	26	37.1
	Kısmen yeterli	10	14.3
	Fikrim yok	1	1.5

Fen eğitimi ve fen etkinlikleri ilgili olan kaynak kitapların yeterlilik durumuna ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (%47.1) mevcut kitapların yeterli içeriklere sahip olduğunu dile getirmiştir. Katılımcıların yarıya yakın kısmı (%37.1) yetersiz olduğunu; kitapların içeriklerinin yetersiz ve birbirine benzer olduğu, uygulama örnekli kitapların olmadığı gibi gerekçelerle dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin %14.3'ü kitapların kısmen yeterli olduğunu ifade ederken bir öğretmen ise bu konuda fikrim yok şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bu temaya ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö15: *“Tamamen fen eğitimi üzerine olan veya fen etkinliklerini içeren kitapları çok yararlı buluyorum. Bence yararlanmak isteyen öğretmen için gayet yeterli. Fen eğitimi ve etkinlikleri ilgili yazılmış kitaplar her öğretilerde mutlaka bulunması gereken kitaplar.”*

Ö43: *“Fen ile ilgili kitaplar daha çok akademisyenler tarafından akademik bir dille yazılan ve çoğunlukla teorik olan kitaplar. Etkinlik örnekleri ile proje örnekleri ile desteklene iyi olur aslında. Bir de kitaplar sanki üç aşağı beş yukarı birbiri ile benzer içeriklere sahipler. Yani ben bu yüzden bu kitapları yeterli bulmuyorum.”*

48: *“Yani kısmen yeterli denilebilir. Piyasada zaten çok kitap yok bu konuda. Çoğunda etkinlik örnekleri bile yok. Olanlarda da etkinlikler ya çok basit ya da zor. Çocukların seviyesine uygun kitap bulmak zor.”*

Öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama ve uygulama konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek için “Fen etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda yeterlilik durumunuzu nasıl tanımlarsınız?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Fen Etkinliklerini Planlama ve Uygulama Konusundaki Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Fen Etkinliklerini Planlama ve Uygulamada Öğretmenin Yeterliliği	Yeterli buluyorum	40	57.1
	Kısmen yeterli buluyorum	22	31.4
	Yetersiz buluyorum	8	11.5

Öğretmenlerin çoğunluğu (%57.1) fen etkinliklerini planlama ve uygulama konusunda kendilerini yeterli olarak tanımlamışlardır. Öğretmenlerin %31.4’ü bu konuda kendisini kısmen yeterli olarak tanımlarken %11.5’i ise yetersiz olarak tanımlamıştır. Kısmen yeterli ve yetersiz olarak tanımlayan öğretmenler bu durumun gerekçeleri arasında yeterli bilgi ve becerilerinin olmaması, materyal eksikliği, hizmet içi kurs eksikliği gibi nedenler dile getirmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö31: *“Fen etkinliklerini planlama ve uygulamada kendimi oldukça yeterli görüyorum. Çocuklara yaptığım fen etkinlikleri ile bu konuda yardımcı olmaya, fen doğa kavramlarının daha fazla kalıcı olmasına gayret ediyorum. Fen etkinlikleri planlama ve uygulama konusunda herhangi bir desteğe ihtiyacım yok.”*

Ö15: *“Kısmen yeterli hissediyorum. Yani şöyle izah edebilirim: Fen etkinliklerini uygularken bunları çocukların yaşlarına uyarlamakta bayağı zorlanıyorum. Bunun yanında sınıfta birçok eksiklik de var. Materyaller konusunda desteğe çok ihtiyacım var.”*

Ö51: *“Yetersiz olduğumu söyleyebilirim. Aslında lisans döneminde Fen Eğitimi ve benzeri derslerde de etkinlik planlama ve uygulama noktasında çok sıkıntı yaşamıştık. Hep yetersizlikler vardı orda da. Milli Eğitimde de ne bir destek ne bir hizmet içi kurs yok maalesef. Kurslar verilebilir. Etkinlik planı veya bilgi edineceğim bir şey yok bu yüzden yeterli hissetmiyorum.”*

Öğretmenlerin kendi sınıflarında fen etkinliklerini uygulama konusundaki görüşlerini belirlemek için “Sınıfınızda fen etkinliklerini uygulama konusundaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Sınıfta Fen Etkinliklerini Uygulama Konusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Sınıfta Fen Etkinliklerini Uygulama	Düzenli olarak yapıyor	36	51.4
	Ara sıra yapıyor	28	40.0
	Planda varsa yapıyor	6	8.6

Sınıflarında fen etkinliklerini uygulamaya ilişkin olarak okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu (%51.4) her hafta düzenli olarak bu etkinlikleri uyguladıklarını belirtmiştir. %40’ı ise ara sıra uygulayabildiklerini ve bu

durumu da materyal eksikliği, fiziki imkânların yetersizliği, etkinlik yapma konusunda yetersizlik gibi gerekçelerle dile getirmişlerdir. 6 öğretmen ise hazır planlara göre ders yaptığını ve planda var ise uyguladığını dile getirmiştir. Bu temaya ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö35: “Düzenli olarak her hafta fen etkinlikleri yapıyorum. Çocukların oldukça ilgisini, dikkatini çeken ve aktif olarak katılım sağladıkları etkinlikler oluyor. Bir de çocuklar yaparak yaşayarak öğrendikleri için çok önemsiyorum.”

Ö6: “Materyal sıkıntısından, fiziki imkânlardan dolayı uygulamalı olarak pek yapamıyoruz. Yine de ara sıra uygulamaya çalışıyoruz. Bazen de günlük etkinlikler sırasında fenle ilgili bir kavram geçerse çocuklarla sohbet ederek de olsa yer vermeye çalışıyorum.”

Ö51: “Düzenli olarak yaptığım söylenemez. Ben derslerim için hazır planlar kullanıyorum. Eğer planda yer verilmişse ben de elimden geldiğince yapmaya çalışıyorum. Çoğunlukla da deney gibi etkinlikler oluyor.”

Öğretmenlerin kendi sınıflarında bulunan fen merkezindeki materyallerin yeterliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek için “Fen etkinliklerini yapmak için sınıfınızdaki fen merkezinde bulunan materyallerin yeterliliği konusundaki düşüncelerinizi açıklar mısınız?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Fen Merkezlerinde Yer Alan Materyallerin Yeterliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Fen Merkezlerinde Bulunan Materyaller	Yetersiz	57	81.4
	Yeterli	13	18.6

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%81.4) çocukların merak duygusu ve öğrenme arzusunu uyarmayı ve çocukların yaşadıkları dünya hakkında yeni şeyler öğrenmelerini desteklemeyi amaçlayan fen merkezinde bulunan materyallerin yetersiz olduğunu dile getirmişlerdir. Bu yetersizliği aşmak için de çoğunlukla kendi imkânları ile veya velilerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece %18.6’sı sınıflarındaki fen merkezlerinde yeterli düzeyde materyale sahip olduğunu belirtmiştir. Bu temaya ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö19: “Sınıfımdaki fen merkezinde yeterli materyallere sahip değiliz. Kendi imkânlarımızla köşemizi doldurmaya çalışıyoruz. Bazen ailelerden destek istiyoruz. Aslında tüm okullarda benzer sıkıntı var.”

Ö36: “Çalıştığım okul şanslı bir okul. Okulumuz materyal ve donanım bakımından yeterli donanuma sahip. Sınıfımda da tüm merkezlerde yeterli materyaller mevcut, bir sıkıntı çekmiyorum.”

Sınıfta fen etkinlikleri yaparken gerekli olan materyalleri geliştirip geliştirememe durumlarına ilişkin olarak öğretmenlere “Fen etkinliklerinde kullanabilecek materyalleri geliştirebilme ilgili durumunuzu açıklar mısınız?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Fen Etkinliklerinde Kullanılan Materyallerin Geliştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Öğretmenlerin Fen Materyalleri Geliştirme Durumları	Geliştirebiliyorum	56	80.0
	Geliştiremiyorum	14	20.0

Fen etkinlikleri yaparken ihtiyaç duyulan materyallerin geliştirilmesi ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%80) sınıflarında uyguladıkları fen etkinlikleri için materyalleri geliştirebildiklerini dile getirirken öğretmenlerin %20’si materyal geliştiremediklerini ve desteğe ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu temaya ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö44: “Evet geliştiriyorum. Mesela derslerimizde katı atıklardan çok çeşitli materyaller oluşturup kullanıyorum. Doğada bulunan toprak, taş, yaprak gibi ürünleri kullanarak deney gibi faaliyetlerde kullanıyorum.”

Ö39: “Aslında bu biraz beceri isteyen bir durum. Maalesef bu konuda çok yetenekli değilim. Okulların imkânları da yeterli olmadığından gerekli materyalleri geliştiremiyoruz. Bir de üniversite yıllarımda verilen eğitimin de yetersiz olduğunu düşünüyorum, bu yüzden bu konuda kursların gerekli olduğunu düşünüyorum. Materyalleri geliştirme konusunda desteğe ihtiyacım var.”

Öğretmenlerin fen eğitimi sürecinde fen etkinlikleri gerçekleştirirken kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerini belirlemek için “Fen etkinliklerini yaparken kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Fen Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Fen Etkinliklerinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler	Deney	36	14.9
	Soru Cevap	33	13.7
	İşbirlikli Öğrenme	32	13.3
	Drama	28	11.6
	Gezi Gözlem	27	11.2
	Proje	26	10.8
	Gösterip Yaptırma	18	7.5
	Kavram Haritaları	18	7.5
	Tartışma	16	6.6
	Anlatım	5	2.1
	Beyin Fırtınası	2	0.8

Fen etkinliklerini yaparken kullanılan öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili olarak öğretmenlerin en fazla deney (%14.9), soru cevap (%13.7), işbirlikli öğrenme (%13.3), drama (%11.6), gezi gözlem (%11.2) ve proje (%10.8) gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte gösterip yaptırma, kavram haritaları, tartışma, anlatım ve beyin fırtınası gibi yöntem ve tekniklerin de kullanıldığı bulunmuştur. Bu temaya ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö70: *“Hemen hemen tüm öğretim yöntemlerini, tekniklerini kullanmaya çalışıyorum ama en fazla deney, gösterip yaptırma, soru-cevap, tartışma, drama, proje, işbirlikli grup çalışmaları, koşullar uygun ise gezi gözlem gibi yerine göre kullanıyorum.”*

Ö37: *“Neredeyse hepsini kullanıyorum ama genel olarak kavram haritaları, gözlem, grup çalışmaları, soru cevap, anlatım, tartışma vb. kullanıyorum.”*

Ö30: *“Beyin fırtınası, proje çalışmaları, gözlem, kavram haritaları, soru-cevap, drama, oyun gibi yöntemleri daha çok kullanıyorum.”*

Öğretmenlerin fen etkinliklerini gerçekleştirdikten sonra değerlendirme sürecinde nelere dikkat ettiğine ilişkin görüşlerini belirlemek için “Fen etkinlikleri sonunda değerlendirme yaparken hangi noktalara dikkat ediyorsunuz? Açıklar mısınız?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Fen Etkinliklerinin Değerlendirilmesinde Dikkat Edilen Noktalara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Değerlendirme Sürecinde Dikkat Edilen Hususlar	Çocukların öğrenmesine	22	23.9
	Çocukların sonuç çıkartabilmesi	20	21.7
	Çocukların aktif katılımı	17	18.5
	Çocukların ilgisini çekme	7	7.6
	Bilimsel süreç becerilerinin gelişimi	7	7.6
	Kazanım göstergelere uygunluk	4	4.3
	Çocukların merakını artırma	4	4.3
	Çocukların dikkatini çekme	3	3.3
	Uygulanabilirlik	3	3.3
	Çocukların seviyesine uygunluk	3	3.3
	Kavram yanlışlarını düzeltme	1	1.1
	Günlük yaşamla ilişkilendirme	1	1.1

Öğretmenlerden yapmış oldukları fen etkinliklerinin değerlendirmelerini yaparken nelere dikkat ettiklerine ilişkin olarak öğretmenlerin çoğunlukla çocukların öğrenip öğrenmediklerine (%23.9), etkinlikler sonunda çocukların sonuç çıkarıp çıkaramadıklarına (%21.7), çocukların etkinliklere aktif katılımlarına (%18.5) dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin etkinliklerin değerlendirmesinde çocukların ilgisini çekmeye, bilimsel süreç becerilerinin gelişimine, kazanım ve göstergelere, çocukların merakını artırmaya, dikkatini çekmeye ve seviyelerine uygunluğuna, kavram yanlışlarını düzeltmeye ve günlük yaşamla ilişkilendirmeye de dikkat ettikleri şeklinde cevaplar da alınmıştır. Bu temaya ilişkin bazı örnek öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

Ö6: *“Fen etkinliklerinden sonra değerlendirme yaparken öncelikle çocukların öğrenip öğrenmediğine, o etkinliğin kazanım ve göstergelerine ulaşip ulaşmadığına, çocukların katılımına ve etkinliğin yeterli düzeyde ilgi çekici olmasına vb. dikkat ederim.”*

Ö29: “Öğrencilerin sonuca kendi ulaşmalarını ve problemlere çözüm üretmelerine dikkat ediyorum. Bilimsel süreç becerilerine katkı sağlamasına dikkat ediyorum. Yapılan etkinliğin çocukların dikkatini çekmesine, çocukların etkinliğe ilgi duymasına dikkat ediyorum.”

Ö50: “Çocuklara kazandırdıkları, çocukların seviyesine uygunluğu, ilgilerini çekip çekmediği ve dikkatlerini çekip çekmediği gibi hususlara dikkat ederim.”

SONUÇ VE TARTIşMA

Bu araştırmada okul öncesinde fen eğitime yönelik olarak öğretmen görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması yapılmış ve öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış sorularla ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Okul öncesi dönemde çocukların bilimsel süreç becerilerini kazanabilmesi ve matematik ve fen eğitime yönelik kavramların kazanılabilmesi için bu dönemde verilen fen etkinliklerinin önemi yadsınmaz (Akerson, Buck, Donnely, Nargund-Joshi, ve Weiland, 2011; Kamay ve Kaşker, 2006). Ancak okul öncesi dönemde fen eğitimi, uygulayıcı öğretmenler tarafından daha az zaman ayırdıkları düşünülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin sınıf içerisindeki materyal eksikliği ve fen öğretimi konusunda kendilerini yetersiz görmelerinden kaynaklandığı bilinmektedir (Conezio ve French, 2002;). Benzer olarak Worth (2010) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin daha çok çocukların sosyal duygusal, fiziksel ve dil alanlarında gelişimlerini desteklediklerini belirtmiştir. Buradan yola çıkarak Amerikan Ulusal Araştırma Merkezi (National Research Council) (2012) okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklara bu dönemde matematik, fen (bilim), teknoloji ve mühendislik alanlarında gelişimlerini desteklemelerine yönelik olarak amaçlar oluşturmuş ve öğretmenlerin erken yaşlarda çocuklara düzenli olarak fen ve matematik alanlarında etkinliklere yer vermelerini belirtmiştir. Benzer olarak Türk Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2016) tarafından çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine yayınlanan Fen ve Matematik Etkinlikleri modülün de benzer olarak fen eğitiminin öncelikle ailede başlaması gerektiğini belirtmiş ve fen eğitiminin okul öncesi dönemdekini vurgulamıştır. Bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun fen eğitiminin okul öncesi dönemde verilmesi gerektiği düşüncesinde olduğu bulunmuştur. Bu durum öğretmenlerin okul öncesinde fen eğitiminin öneminin farkında olduklarını ancak etkinliklerin uygulanması noktasında farklı sebeplerin olabileceğini göstermektedir.

Geleneksel fen öğretimi anlayışından uzaklaşarak, okul öncesi çocukları feni öğrenirken ve uygularken gelecek için zevkli öğrenme ortamlarını geliştirmek, okul öncesi öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biridir (Şahin, 1998; Üstünoğlu, 1990). Etkinlikler uygulanırken öğretmenin fen eğitime karşı tutumu ve uygulamaya yönelik yeterliliği kadar sınıf içerisinde yeterli materyallerin bulunmasının da bu uygulamaların yapılabilmesi için önemli olduğu bilinmektedir (Kıldan ve Pektaş, 2009; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Saçkes, 2014; Worth, 2010). Öğretmen, çocukların bilgiye kendi kendilerine yaparak-yaşayarak ulaşabilecekleri zengin uyarıcılarla dolu öğrenme ortamlarını, onların ilgi ve yeteneklerini göz önüne alarak düzenlemekle ve bu ortamlar içerisinde yeni bilgileri öğrenmelerine, eksik olanları tamamlamalarına, yanlış olanları düzeltmelerine yardımcı olmakla sorumludur (Demiriz ve Ulutaş, 2001). Ancak bu merkezlerde bulunan materyallerin her zaman çocukların bilimsel süreç becerilerini destekleyecek nitelikte ve nicelikte olmayabilmektedir (Kıldan ve Pektaş, 2009; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Çınar (2013) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerini uygulamalarında sınıf içi materyal eksikliği, fen konu alan bilgisi yetersizliği, velilerin ve idarecilerin bu konulardaki tutumunun sınıf içerisindeki fen etkinliklerinin uygulanmasında önemli faktörler olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Saçkes (2014), sınıf içerisinde bulunan materyallerin yeterlilik durumunun öğretmenlerin fen öğretimi sıklığını etkilediğini belirtmiştir. Benzer olarak bu çalışmada da öğretmenlerin sınıf içerisinde yeteri kadar materyale sahip olmadıkları ve bunların veliler, okul idaresi ve MEB tarafından desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun sınıf içi materyal ihtiyacının kendilerinin karşıladıklarını ancak yine de bu konuda daha fazla fen etkinlikleri yapabilmeleri için materyalleri geliştirme konusunda farklı destek eğitimlerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Fen konuları çocuğun doğasına en yakın konular olup, okul öncesi dönemde çocuğun amacı çevresinde olup bitenleri anlamaktır. Çocuğun merak ettiği konulara getirilen açıklamalar ve sorduğu sorulara verilen yanıtlar çocuğun anlayacağı dilde olursa, çocuğun yakın çevresine ve öğrenmeye karşı ilgisi daha da artmaktadır. Ancak çocuğun bu ilgisi zaman geçtikçe azalmaktadır. Bu ilgi azalması, fen eğitimi programlarının çocuğun gerçek ilgi ve ihtiyaçlarına dayanmamasına, konuların gerçek hayattan kopuk bir şekilde işlenmesine bağlıdır (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001). Bu konuda lisans düzeyinde verilen yeterli düzeydeki fen eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin sınıfta daha fazla fen eğitime yer vermesiyle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir (Saçkes, 2014). Bu süreçte alınan hem teorik hem de uygulamalı eğitimlerle öğretmen adayları fen eğitimi becerilerini geliştirmektedirler. Ancak bu şekilde öğretmenlerin bu konuda yeterli düzeyde uygulamalar yapması ileriki yıllarda fen öğretilerine daha fazla yardımcı olacak ve fen öğretimi öz yeterlilik inançları gelişecektir (Carrier,

2009; Plourde, 2002). Bu çalışmada okul öncesi öğretmenleri lisans düzeyinde almış oldukları derslerin yeterli olmadığını vurgulamış ve bu konuda daha fazla teorik ve uygulamalı derslere yer verilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlerin kendilerine verilen derslerin yeteli olmadığını düşünmeleri, eğitim sürecinde fen etkinliklerine verdiği zamanı da etkilediği tespit edilmiştir.

Okul öncesi dönemde fen etkinliklerinin önemi yadsınamaz. Ancak öğretmenlerin kendilerini bu konuda yetersiz görmeleri, pedagojik alan bilgilerinin yetersizliği eğitimlerinde fen etkinliklerine daha az zaman ayırmalarına sebep olmaktadır (Tu, 2006; Saçkes, 2014; Kallery ve Psillos, 2001; Usta ve Ültay, 2017). Usta ve Ültay (2017) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun haftada 2-3 kez fen etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da katılımcıların çoğunluğunun düzenli olarak ve haftada birkaç kez fen etkinliklerine yer verdikleri saptanmıştır. Bu durumun literatürde de yer verildiği gibi öğretmenlerin öz yeterlik algılarından, fiziki imkânların yetersizliğinden ve merkezlerin materyal bakımından buna uygun olup olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit (2002), okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerini istenen nitelikte planlama ve yürütme becerisine sahip olmadıklarını, orijinal materyal geliştirmediklerini ve etkinlikleri uygularken kullanılacak etkili öğretim yöntemlerinden “soru-cevap, gösterip yaptırma” dışındaki diğer yöntemlerden “oyun ve drama vb.” haberdar olmadıklarını ve kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda benzer olarak Karaer ve Kösterelloğlu (2005) yapmış oldukları çalışmada da benzer sonuçlar ortaya koymuş ve okul öncesi öğretmenlerin almış oldukları eğitimin yeterli olmadığını dile getirerek hizmet içi eğitimlerle bu öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bununla ilgili olarak Ayvacı, Devocioğlu ve Yiğit (2002) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin materyallerin yeterli olmadığı için desteğe ihtiyaç duyduklarını ayrıca, eğitimleri süresince geleneksel eğitim yöntemlerini kullandıklarından dolayı kendilerini geliştirmek için çaba sarf etmemeleri fen ve doğa eğitimlerine olan ilgilerini etkilediğini belirtmiştir. Usta ve Ültay (2017) öğretmenlerin materyal yönünden eksik kalmasından dolayı üniversitelerle işbirliği yapılmasını önermiştir. Ayrıca araştırmacılar öğretmenlerin fen eğitimine daha az zaman ayırmalarından dolayı bu konudaki eksiklerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır (Ayvacı vd., 2002; Doğan ve Simsar, 2018; Usta ve Ültay, 2017). Bu çalışmada da öğretmenlerin çoğunluğunun fen ve doğa etkinliklerinin planlanması ve uygulanması konusunda hem yeterli materyalin olmaması hem de bu konuda geliştirici hizmet içi eğitimler talep etmesi, onların fen eğitimi noktasında eksik kaldığını göstermektedir.

Okul öncesi dönemde fen etkinlikleri yaparken öğretmenler daha çok anlatma, dramatizasyon, model kullanma ve deney yapma gibi teknikleri kullandığı belirtilmiştir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006). Bir başka çalışmada ise öğretmenlerin soru-cevap, açıklama, demonstrasyon, oyun ve gözlem gibi tekniklere daha fazla yer verirken, problem çözme, drama, şiir, dramatizasyon, bulmaca anoloji gibi tekniklere yer vermedikleri söylenmiştir (Parlakayıldız ve Aydın, 2004). Şahin (1996) yapmış olduğu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretiminde en çok deney yöntemini kullandıklarını, buna karşılık kavram haritaları ve anolojileri kullanmadıklarını belirtmiştir. Benzer bulgulara bu çalışmada da ulaşılrken katılımcıların en fazla deney, soru cevap ve işbirlikli öğrenme gibi yöntem ve tekniklere yer verirken en az ise beyin fırtınası, anlatım ve tartışmaya yer verdikleri saptanmıştır.

Okul öncesi dönemde fen etkinlikleri uygulanırken çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Karamustafaoğlu ve Kandaz, (2006) yapmış oldukları çalışmada sınıf içerisinde en fazla kullanılan materyalin kuru-canlı bitkiler ve tartı aletleri olduğunu belirtmiştir. Sackes, Trundle ve Flevares (2009) yapmış oldukları çalışmada birçok çocuk kitaplarını incelemiş ve hayat bilimleri fen kavramlarına yönelik olarak çocuk kitaplarının olmasının okul öncesi öğretmenlerinin bu kavramları verirken kendilerini daha rahat hissedeceklerini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacılar kitaplarla ilgili olarak görsellerinin ve mantıksal açıdan sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada, Pringle ve Lamme (2005) öğretmenlerin çocuk kitapları seçerken yazarların ve çizerlerin fen eğitimi geçmişlerinin olup olmamasına dikkat etmeleri gerektiğini önermiştir. Bu çalışmada da öğretmenlerin okul öncesi dönemde fen etkinliklerine yönelik olarak hazırlanan kitapların yeterliliğini ancak kitapların birbirine benzer içeriklere sahip olduğunu ve uygulama örnekli kitapların yetersizliğini düşündükleri saptanmıştır. Bu durumun öğretmenlerin lisans düzeyinde almış oldukları fen eğitiminin yetersiz olmasından ve çoğunluğunun fen ve çevre alanlarına yönelik yayınları takip etmemesi, bu konudaki etkinliklere daha az katılmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Bununla birlikte okul öncesi eğitim programında (MEB, 2013) eğitim sürecinin değerlendirilmesine yönelik farklı yöntem ve tekniklerden bahsedilmiş; sürecin çocuk açısından, program açısından ve öğretmen açısından değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu çalışmada, öğretmenler yapmış oldukları fen etkinliklerinin değerlendirilmesini daha çok çocuğun konuyu öğrenebilmesi, sonuç çıkartabilmesi ve etkinliğe aktif ve ilgili bir şekilde katılımıyla olduğunu dile getirmişlerdir. Bu durumun olmasının temel sebebi, fen etkinliklerine daha az zaman ayrılmasından dolayı çocukların bu tür etkinliklere karşı ilgisi ve merakı da tam tersi

yönde artmaktadır. Bundan dolayı öğretmen diğer etkinlik türleriyle verebilecekleri pek çok kavramı fen etkinlikleri yaparak da verebilmektedir. Bu yüzden fen etkinliklerinde sürecin değerlendirilmesi aşamasında en büyük ölçüt çocuğun ilgisini çekebilmesi olmalıdır.

ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Görüşmelerde öğretmenler materyal olarak daha çok fen ile ilgili kitapları kullandıklarını, fen köşelerindeki materyallerin yetersiz olduğu ve kendilerinin hazırlamadıklarını belirtmişlerdir. Okul öncesi fen eğitiminin çocuğun fene karşı pozitif tutumla yetişmesinde ne kadar büyük öneme sahip olduğu düşünüldüğünde okul öncesi eğitim programında gerçekleştirilecek olan fen etkinliklerinin en etkili şekilde yürütülebilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin okul öncesi öğretmenlerine kazandırılması gerekmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu becerileri kazanabilmesi için lisans düzeyinde okutulan materyal geliştirme derslerinin bir bölümünde fen etkinliklerinde kullanılacak materyallerin geliştirilmesine ve öğretmen adaylarının bu yöndeki becerilerinin oluşturulmasına yardımcı olunmalıdır.

Okul öncesi fen etkinlikleri uygulama sürecinde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmen tarafından öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenebilmesi ve etkili bir şekilde uygulanabilmesi gerekmektedir. Okul öncesi öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerini planlaması, uygulaması ve değerlendirmelerine yönelik eksikliklerin giderilmesi amacıyla uzman kişilerin rehberliğinde hizmet içi eğitim kursları planlanmalı ve gerekli sıklıklarla uygulanmalıdır.

Öğretmenlerin fen etkinliklerin de çocukların ilgisini çekmek için farklı yöntemler denemeleri, etkinlikleri uygulama sürecinde çocuğun da aktif olarak katılmasıyla öğrendiklerini farklı durumlara aktarabilmelerine olanak sağlayacak değişik etkinliklere yer vermeleri amaçlarına ulaşmalarına katkı sağlayacaktır.

Çocuklar fen eğitimine yeni başladıklarında başarılı deneyimler ve olumlu hisler kazanılırsa ileriki fen ile ilgili deneyimlerinde başarılı olabileceklerdir aksi takdirde hayatlarının geri kalan kısmında çoğunlukla fen derslerinden sakınacaklardır (Simpson ve Oliver, 1990). Bu nedenle öğretmenler, çocukların fen konularında cesaretlenmelerine, keşifler ve deneyler yapabilmelerine olanak sağlayan ortamlar hazırlanmalı, bilgiler doğru ve onların gelişim düzeyine uygun bir şekilde verilmelidir.

Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri, fen etkinliklerini planlama ve uygulamaları incelenmiştir. Daha sonraki çalışmalarda bu beceriler arasında eğitim durumu, yaş, kıdem yılı ve çalışma saatlerine göre bir farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerini sadece planlama ve uygulama durumlarına odaklanılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda değerlendirme becerileri açısından değişkenlere göre farklılık olup olmadığı araştırılabilir.

Fen etkinliğini planlama ve uygulama durumlarında sınıflarda fen köşelerinin olup olmaması, köşedeki materyallerin niteliği, okulun fiziksel koşulları gibi değişkenler arasında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akerson, V. L., Buck, G. A., Donnelly, L. A., Nargund-Joshi, V. and Weiland, I. S. (2011). The importance of teaching and learning nature of science in the early childhood years. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 537-549. doi:10.1007/s10956-011-9312-5
- Aktaş-Arnas, Y. (2002). Okul öncesi dönemde fen eğitiminin amaçları. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(6-7), 1-6.
- Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2015). *Okul öncesinde fen eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, O., Şenel-Zor, T. ve Tamkavas-Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 519-530.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002, Eylül). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bilaloğlu, R. G. (2014). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve etkinlik örnekleri. Aktaş-Arnas, Y. (Ed.). *Okul Öncesi Eğitiminde Matematik ve Fen Etkinlikleri* içinde (2. Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.

- Brenneman, K. (2011). Assessment for preschool science learning and learning environments. *Early Childhood Research & Practice*, 13(1), 1-9.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2012). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9(3), 40-51.
- Carrier, S. J. (2009). The effects of outdoor science lessons with elementary school students on preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Cho, H. S., Kim, J. ve Choi, D. H. (2003). Early childhood teachers' attitudes toward science teaching: a scale validation study. *Educational Research Quarterly*, 27(2), 33-42.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 364-371.
- Conezio, K. ve French, L. (2002). Science in the preschool classroom: capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. *Young Children*, 57(5), 12-18.
- Dağlı, H. (2014). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen eğitiminin içeriği konusunda öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Davies, D. ve Howe, A. (2003). *Teaching science and design and technology in the early years*. London: David Fulton Publishers.
- Demir, S. ve Şahin, F. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının 5E yöntemini kullanarak deney yapma ile ilgili görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 35, 385-397.
- Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2001). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili uygulamaların belirlenmesi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, Ankara: MEB.
- Doğan, Y. ve Simsar, A. (2018). Preschool teachers' views on science education, the methods they use, science activities, and the problems they face. *International Journal of Progressive Education*, 14(5), 57-76. doi: 10.29329/ijpe.2018.157.6
- Ekinci-Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Güler, D. S. ve Bıkmaz, F. H. (2002, Ağustos). Anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları*, 1(2), 249-267.
- Günay-Bilaloğlu, R., Aslan, D. ve Aktaş-Arnas, Y. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 88-104.
- Güven, G., Ahi, B., Tan, S. ve Karabulut, R. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri hakkındaki görüşleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 34(1), 25-49.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 147-165.
- Kallery, M. ve Psillos D. (2001). Pre-school teachers' content knowledge in science: Their understanding of elementary science concepts and of issues raised by children's questions. *International Journal of Early Years Education*, 9(3), 165-179.
- Kamay, P. O. ve Kaşker, Ş. Ö. (2006). *İlk fen deneyimlerim*. Ankara: SMG Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 113-129.
- Koballa, J. R. ve Crowley, F. E. (1985). The influences of attitude on science teaching and learning. *School Science and Teaching*, 20(4), 222-232.
- McDewitt, T. M. ve Heikkinen, H. W. (1993). Evaluation of the preparation of teachers in science and mathematics: Assessment of preservice teachers' attitudes and beliefs. *Science Education*, 77(6), 593-610.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods source book*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *An expanded source book: Qualitative data analysis* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2013). Millî eğitim bakanlığı temel eğitim genel müdürlüğü okul öncesi eğitimi programı. Ankara: TTKB
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2016). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Fen ve Matematik Etkinlikleri Modülü. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Fen%20ve%20Matematik%20Etkinlikleri.pdf adresinden 26.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.
- Okur-Akçay, N. (2016). Determining the views and adequacy of the preschool teachers related to science activities. *Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 821-829.
- Özbek, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbey, S. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen-Uyar, R. ve Ormancı, Ü. (2016). Türkiye’de okul öncesi dönem fen eğitimi araştırmalarında güncel eğilimler: Bir tematik analiz çalışması. Demirel, Ö., ve S. Dinçer, S. (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Nitelik ve Yenilik Arayışı* içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Parlakayıldız, B. ve Aydın, F. (2004, Temmuz). Okul öncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin kullanımına yönelik bir inceleme. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on pre-service elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), 245-253.
- Pringle, R. M. ve Lamme, L. L. (2005). Using picture story books to support young children’s science learning. *Reading Horizons*, 46(1), 1–15.
- Saçkes, M. (2014). How often do early childhood teachers teach science concepts? Determinants of the frequency of science teaching in kindergarten. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 169-184.
- Saçkes, M., Trundle, K. C. and Flevaris, L. M. (2009). Using children’s literature to teach standard-based science concepts in early years. *Early Childhood Education Journal*, 36, 415–22.
- Saçkes, M., Trundle, K. C., Bell, R. L. and O’Connell, A. A. (2011). The influence of early science experience in kindergarten on children's immediate and later science achievement: Evidence from the early childhood longitudinal study. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(2), 217-235.
- Şahin, F. (1996, Eylül). Okul öncesi öğretmenlerinin fen kavramlarının öğretiminde kullandıkları metotların tespiti. *II. Ulusal Eğitim Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Simpson, R. D. and Oliver, J. S. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74(1), 1-18.
- Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom? *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 245-251.
- Worth, K. (2010). Science in early childhood classrooms: Content and process. *SEED: Collected Papers*, adresinden <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/worth.html> erişilmiştir.
- Yaşar, Ş. (1993). Okul öncesi eğitim öğrencilerinde fene yönelik duyuşsal özellikler. *9. Ya-Pa Okul öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri*, 140–142, Ankara.

Investigation of Preschool Teachers' Views on Science Education Processes

Ahmet SİMSAR

*Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Department of Preschool Education
e-mail: ahmetsimsarr@gmail.com*

Yakup DOĞAN

*Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Department of Preschool Education
e-mail: yakupdogan06@gmail.com*

Citation: Simsar, A. and Doğan, Y.(2019). Investigation of preschool teachers' views on science education processes. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 19-32.

Extended Summary

Preschool is the period in which knowledge and skills of children are laid as a foundation for life. Observations are made to find answers to questions about beings and events thus, the first concepts of science are formed (Alisinanoğlu, Özbey & Kahveci, 2015; Güler & Bıkmaz, 2002). Therefore, it is an indisputable fact that systematic science education is an important necessity to start in early childhood education. In order for this educational process to proceed in a healthy way, it is very important that science education is given correctly and in accordance with the development of children. For this reason, the aim of science education in the preschool period is to provide children with basic information about the realization of basic phenomena and events related to nature. In addition, it is to gain affective and psychomotor skills to help them understand themselves and their environment. Therefore, the role of the early childhood teacher is not limited to planning science activities and providing relevant materials. In this study, it is aimed to examine in depth the views of preschool teachers who are active in the field related to preschool science education from a holistic perspective.

Method

This study is a phenomenological study examining preschool teachers' opinions about science education phenomenon. The study group consisted of 70 preschool teachers who worked in kindergarten and nursery classes affiliated with the Ministry of National Education in the city center of Kilis province, Turkey. The data was collected through an interview technique, which is frequently used in qualitative methodology (Johnson & Christensen, 2008). The content analysis method was used for data analysis. The teachers' answers were transcribed on the computer and the qualitative data set was created. The recorded data were examined one-by-one and coded by researchers to find themes and patterns (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Frequency and percentage distributions of the codes obtained in the definition of preschool teachers' views about science education were calculated and given within tables.

Conclusion and Suggestions

As a result of this research, it was determined through the teachers' opinions, that science education should start in preschool. Science Education courses given in universities were insufficient, resource books related to science education were insufficient and teachers defined themselves as sufficient in planning and implementing science activities. It was determined that the majority of the teachers regularly carried out science activities in the classroom however, the materials in the science centers were insufficient. The teachers could develop the science materials they needed, as well as the methods and techniques such as; experiments questions and answers, group work, drama, trip observations, and projects. It was found that teachers pay more attention to learning and inducing the active participation of the children in the evaluation of science activities. In addition, the interviews revealed that the teachers self-reported mostly using books about science. The materials in the science corners were insufficient and they did not prepare them by themselves. Considering the importance of preschool science education to the positive attitude of children towards science, preschool teachers should acquire the necessary knowledge and skills in order to carry out the most effective science activities in the preschool education program. In order for preschool teachers to acquire these skills, some of the material development courses taught at undergraduate levels should be revised to develop materials that can be used in science activities and to build the skills of prospective teachers.

Moreover, teachers need to try different methods to improve children's' interest in science activities. This needs to include the active participation of children in the process of implementation of the activities that will enable them to transfer to different situations that will contribute to the achievement of their objectives. In addition, teachers should be provided with environments that allow children to be encouraged in science, to make discoveries and experiments, and the information should be given correctly and in accordance with their level of development.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Afet Bilinci ve Eğitimi

Disaster Awareness and Education in Social Studies Textbooks

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz DEĞİRMENCİ
Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
ydegirmenci@bayburt.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Memet KUZHEY
Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
memetkuzey@bayburt.edu.tr

Arş. Gör. Okan YETİŞENSOY
Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
okanyetisensoy@bayburt.edu.tr

Atf: Değirmenci, Y., Kuzey, M. ve Yetişensoy, O. (2019). Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitimi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 33-46.

Gönderi Tarihi: 12.07.2019

Kabul Edilme Tarihi: 27-09-2019

DOI: 10.30900/kafkasegt.591345

Özet

Bu araştırmanın amacı, yenilenen sosyal bilgiler ders kitaplarının afet bilinci ve eğitimi açısından incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda 2018-2019 eğitim-öğretim yılında kullanılmakta olan 4-7. sınıflar sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan metin ifadeleri ve kullanılan görseller afet bilinci ve afet eğitimi açısından incelenmiştir. Araştırmada nitel yaklaşımlardan birisi olan doküman inceleme deseni kullanılmıştır. Dokümanlardan elde edilen veriler ise içerik analizine tabi tutularak yorumlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, ders kitaplarında afetlerle ilgili çeşitli görsellere ve metinsel ifadelere yer verildiği, kullanılan bu görsel ve metinsel ifadelerle bireylerde bir afet bilinci ve farkındalığının oluşturulmak istendiği gözlenmiştir. Bununla birlikte ders kitaplarında afetlerle ilişkili olarak kullanılan metin ve görsellerin 4. 5. ve 6. sınıf düzeyinde çoğunlukla insanlar, yerler ve çevreler öğrenme alanında yer alırken, 7. sınıfta küresel bağlantılar öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında genellikle ülkemizde ve dünyada sıklıkla görülen afet türlerine yer verildiği, bu afet türleri içerisinde depreme daha fazla vurgu yapıldığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Afetler, afet bilinci ve eğitimi, ders kitapları.

Abstract

The purpose of this study is to examine the revised social studies textbooks in terms of disaster awareness and disaster education. For this purpose, the text expressions and images included in the 4, 5, 6 and 7-grade social studies textbooks used in the 2018-2019 academic year were examined in terms of disaster awareness and disaster education. In the research, document analysis pattern which is one of the qualitative approaches was used. The data obtained from the documents were interpreted through content analysis. Findings of the study show that various visuals and textual expressions related to disasters were included in the textbooks and with these visuals and textual expressions a disaster awareness was wanted to be created in individuals. In addition, while text and images related to disasters in the textbooks are mostly found in the learning area of people, places, and environments at the 4th, 5th and 6th-grade levels, they are found in the area of global connections in the 7th grade. Moreover, while textbooks generally include the types of disasters that are frequently seen in our country and in the world, it is seen that there is more emphasis on earthquakes among these types of disasters.

Keywords: Disasters, disaster awareness, and education, textbooks.

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları eğitimden beklenen rolleri doğrudan etkilemektedir (MEB, 2018a). Eğitim alanındaki gelişmelerin yanı sıra Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliliğini Geliştirme Projesi gibi etkenler de eğitimi çağa göre yeniden dönüştürmek, geliştirmek ve verimliliğini artırmayı bir zorunluluk olarak ortaya çıkartmaktadır. Çağın gereksinimlerine göre toplumun ihtiyaçları ve bireyin sahip olması gereken nitelikler ders kitaplarını sürekli güncellemeyi gerekli kılmaktadır. Ders kitapları bu özelliğiyle çağın bilgi, teknoloji ve eğitim anlayışını yansıtmaktadır (Küçükahmet, 2011). Ders kitabı, Talim ve Terbiye Kurulunca, örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumlarında okutulması uygun bulunan (MEB, 2011) kitap şeklinde tanımlanır. Ders kitabı bir dersin öğretim programının amaçlarına, kazanımlarına, becerilerine, kavramlarına, değerlerine, öğrenme alanlarına, öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerine, ölçme-değerlendirme yaklaşımına ve ders konularına göre hazırlanmış temel bilgi kaynağıdır. Yani sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin yanı sıra görsel, algısal, ussal ve zihinsel kazanımların toplamının işaretidir (Demirel, 2007). Toplumlar buldukları çağda nasıl bir insan tipi ve bu insan tipini nasıl bir eğitim anlayışıyla yetiştireceklerini öncelikle öğretim programları ile belirlemektedirler. Bu program değişiklikleri ders kitaplarının yeniden yazımını gündeme getirmekte ve ders kitapları bu programlar esas alınarak yazılmaktadır. Böylece ders kitapları eğitimin vazgeçilmez bir materyali haline dönüşürken öğretmen ve öğrenciler için de bir başvuru kaynağı olmaktadır.

Ders kitapları öğretmenler ve öğrenciler tarafından en çok kullanılan basılı materyaller arasında yer alır (San, Govindan ve Radhakrishnan, 2018; Hanifa, 2018). Ders kitapları öğretmenlere, öğrenciye öğretmede daha sistematik bir akış sunarlar ve öğretme ve öğrenme etkinliklerini en iyi şekilde yerine getirmeyi amaçlarlar. Ders kitapları, etkinlikleri bir sıra ve düzen içerisinde organize etmesi, ana kaynak özelliği taşıması, öğrencilerin gelişmelerini rahat bir şekilde takip etme imkânı sunması ve öğrencilerin değerlendirmesinde tarafsız bir ölçüt oluşturması açısından öğretmenlere büyük kolaylık sağlamaktadır (Sever, 2010). İnsanlar, nesnelere uyum sağlama veya mücadelesi sürecinde doğal olayların sebep olduğu yıkıma maruz kalabilmektedirler. Bu durumun önlenmesi; insan eliyle olmayan sel, fırtına, deprem, dolu vb. felaketlerin her birini oluşturan doğal afetler (TDK, 2011) ile beşeri faaliyetleri sonucunda oluşan sosyal ve teknolojik afetlerdeki bilinç düzeyine bağlıdır. Buradaki afet bir olayın kendisi değil, bu doğal veya beşeri olayın insana verdiği zarar (Özey, 2011) şeklinde ifade edilebilir. Afetler bu özelliği ile hem Türkiye’de, hem de diğer ülkelerde yaşamı çeşitli açılardan tehdit eden bir olgu olarak güncelliğini her zaman korumaktadır (Yontar, 2016). Sosyal (açlık, kıtlık, savaşlar ve soykırımlar, susuzluk, göçler ve mülteciler vb.) ve teknolojik (maden kazaları, sanayi kazaları, demir, kara ve havayolu kazaları, biyolojik, kimyasal, nükleer kazalar gibi) afetler geçmişten günümüze insanlığı tehdit etmeye ve olumsuz olarak etkilemeye devam etmektedir (Özey, 2011).

Afetler toplumun sağlıklı bir şekilde işleyişini kesintiye uğratmakta, ekonomik ve sosyal yönden sebep olduğu zararların yanında da toplumda psikolojik yönden derin izler bırakmaktadır. Afetler büyük ölçüde karşı konulamaz doğa olayları olsa da, insan ve toplum açısından oluşturduğu yıkımları sistemli bir şekilde kazandırılan afet bilinci ile en aza indirmek mümkündür. Nitekim bilinç, bir toplumda afet direncinin geliştirilmesinde önemli bir bileşen görevi görmekte (Clerveaux ve diğ., 2010) bireylerin olası afetlere karşı gerekli hazırlıkları yapmalarına, afet anında kendisi ve çevresi için en doğru kararları vermelerine ve afet sonrasında da gerekli iyileştirme çalışmalarında etkin olarak yer almalarına, kısacası afetlerin potansiyel etkilerini en aza indirmeye katkı sunmaktadır. Bu bilincin oluşturulmasında ise erken yaşlardan itibaren verilen afet eğitimi önem taşımaktadır (Musacchio ve diğ. 2016; Komac, Zorn ve Ciglic, 2013). Nitekim eğitim yoluyla halkın bilinçlendirilmesi felaket riskinin azaltılmasında temel olarak kabul edilmektedir (Ardalan, vd., 2008). Davis ve diğ., (2003) afetlerin zararlarını azaltmada ve toplumu afetlere karşı hazır hale getirmede afet bilincinin kazandırılmasının önemine değinmekte, bilincin artırılmasında okullarda çocuklara verilen eğitimin önemli olduğuna ve çocukların coşkulu yapılarıyla öğrendiklerini başta ebeveynleri olmak üzere kademeli olarak toplumun tüm seviyelerine yayabileceklerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca toplumun afetlerle ilgili bilincini artırarak afetlerin yıkıcı sonuçlarını hafifletebilecek ve toplumun bütün kesimlerini kapsayacak afet bilinçlenmesi programlarının gerekliliğine dikkat çekmekte, toplumun afetlerle ilgili bilinçlenmesi ile afetlerin zararlarının azaltılması arasındaki ilişkiyi Şekil 1 ile tarif etmektedir.



Şekil 1. Afet Bilincinin Geliştirilmesi (Davis ve diğ., 2003)

Şekil 1 incelendiğinde afet bilinçlenmesinin afete karşı dirençli bir toplum inşa etmede oynadığı kritik rolün vurgulandığı ve bunda toplumun katılımın önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Okullar ise toplumsal dönüşümün sağlayıcısı olmaları itibarıyla bu bilinçlendirme sürecinin merkezi olarak görülebilir. Dolayısıyla okullarda verilen afet eğitimi öğrencilerin afet bilincinin artırılmasına olumlu yönde katkı sunmakta (Kurita ve diğ., 2006; Clerveaux ve diğ., 2010) ve bir toplumun afetlere karşı dirençli hale getirilmesine doğrudan etki etmektedir.

Çocuklar gelişimsel özelliklerle itibarıyla yetişkinlere göre daha savunmasız olduklarından afetlerle başa çıkma konusunda da zayıftırlar. Nitekim Dünya genelinde çocuklar afet durumunda en çok risk altında bulunan gruplardan birisi olarak kabul edilmekte ve çocuklara erken yaşlardan itibaren afet eğitimi verilmesinin önemine vurgu yapılmaktadır (Peek, 2008). Çocukların ve gençlerin ailede, okulda ve toplumda karşı karşıya oldukları risklerin bir bölümünü en aza indirmeye katkı sunması muhtemel afet hazırlık çalışmalarında bulunmalarının sağlanması dikkate alınması gereken önemli bir nokta olarak görülmektedir. Afet riskini azaltmaya yönelik içeriğin okul müfredatına dâhil edilmesi ise çocuklara ulaşmak için mükemmel bir yoldur (Peek, 2008). Nitekim uluslararası birçok örgütte belirli bir program dâhilinde formal yollardan verilen afet eğitiminin önemine vurgu yapmakta ve bunun informal ve yaygın eğitimle desteklenmesi için çalışmaktadır. Birleşmiş Milletler Doğal Afet Zararlarının Azaltılması Stratejisi (UNISDR) öncülüğünde yayınlanan ve afetlere karşı dirençli toplumlar inşa etmeyi amaç edinen 2005-2015 Hyogo çerçeve eylem planı ile okullarda verilen afet eğitiminin kritik önemi ile afet riskini azaltmaya yönelik içeriğin okul müfredatlarına dâhil edilmesinin gerekliliğine değinilmiştir (Unisdr, 2007). Bunun dışında UNESCO gibi örgütlerce de desteklenen “Afet Risklerinin Azaltılması Okulda Başlar” gibi kampanyalarla da afet eğitiminin önemi ve okul müfredatlarının afet eğitime yer verecek şekilde geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır (Unisdr, 2006). Dolayısıyla afet bilinci ve eğitiminin bireylerde yer edinebilmesi adına erken yaşlardan itibaren okullarda verilen eğitimin önemli olduğu söylenebilir.

Birçok ülke de bu çalışmaların etkisiyle afet eğitimi belirli bir program kapsamında ders müfredatlarına dâhil etmiş ve uzun vadede olumlu sonuçlarla karşılaşmıştır. Örneğin Mamon ve diğ., (2017) Filipinlerdeki lise öğrencilerinin afetlere karşı hazırlık, bilgi ve bilinç gibi özelliklerini değerlendirmeye yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında lise öğrencilerinin afetlerle ilgili bilgi, hazırlık, uyum sağlama ve farkındalık gibi özelliklerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada bu olumlu sonucun oluşmasında Filipinler Eğitim Bakanlığının Filipin felaket riskinin azaltılması ve yönetim yasasını (DRRM Yasası) okul müfredatına ve diğer eğitim programlarına entegre etmesinin etkili olabileceği belirtilmiş ve okullarda afet eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Benzer bir çalışmada ise Adiyoso ve Kanegae (2012) Endonezya’da 2009 yılından itibaren okul programlarına dâhil edilen okul temelli afet hazırlığı programının etkisini ölçmeyi amaçlamış ve okullarda uygulanan afet eğitimi programlarının öğrencilerin bilgi, afete hazırlık, bilinç ve risk algısı gibi özelliklerine olan etkisini test etmiştir. Çalışma sonucunda okul müfredatlarında uygulanan afet eğitiminin öğrencilerin bilgilerinin ve risk algılarının artırılması ile bireysel ve okul bazında afetlere hazır hale gelmede etkili olduğunu belirlenmiştir.

Bütün bu çalışmalar eğitimin afet bilinci oluşturma ve afetlerin yıkıcı etkilerini azaltmada etkili sonuçlar almanın en önemli öğelerinden birisi olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Çocuklara erken yaştan itibaren afetlerin ne olduğu ve afetlerin birey ve toplum açısından teşkil ettiği tehditler, kendi toplumlarında ne gibi doğal afetlerle karşı karşıya gelebilecekleri, afetlere hazırlanma ve bu yolla afetlerin potansiyel tehlikelerini en aza indirme konusunda neler yapılabileceği konularında bilinç aşılama okullara ve eğitimcilere büyük rol düşmektedir (Adiyoso ve Kanegae, 2012). Ancak görev sadece okul ile sınırlı kalmamalı ve okul sınırlarını aşarak toplum ve aile ile bütünleşmelidir. Aile ve toplum katılımının rolü, afet eğitiminin geliştirilmesinin yanı sıra sürdürülebilirliği için de önemlidir (Takeuchi ve diğ., 2011).

Günümüzde afet eğitiminde ders kitapları, tatbikatlar, akıllı tahtalar, internet, farkındalık aşılama broşür ve kitapçıklar, hikâye gibi edebi türler, oyunlar, yazı yazma ve resim çizme yarışmaları, drama, internet videoları, vs. işe koşulabilir. Bunların yanında son yıllarda teknolojinin sağladığı olanaklarla beraber afet eğitiminde kitlesel çevrimiçi açık kurslar (Rothkrantz ve Fitriane, 2018), elektronik formatta desteklenen çeşitli oyunlar (Clerveaux, ve diğ., 2010, Jannsen, 2012), online atlaslar (Battersby ve diğ., 2011) gibi araçların da kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca son zamanlarda birçok ülkede yaygın eğitim tarzı uygulamalar vasıtasıyla okulların çocuklara, kendilerini ve başkalarını afet durumlarında nasıl koruyacaklarının öğretildiği görülmektedir. Afet eğitimi destekleyen ve doğal afetlerle ilgili bilinci arttırmaya yönelik gerçekleştirilen bu farklı yaygın eğitim uygulamalarına kurslar, bilinç artırıcı etkinlikler, yayınlar, çalıştaylar ve seminerler, gösteriler, sergiler ve simülasyonlar, son zamanlarda internette de mevcut olan çeşitli oyunlar, gönüllü aktiviteler yoluyla sağlanan eğitim faaliyetleri örnek olarak verilebilir (Kecic ve Milenkovic, 2016). Ülkemizde ise afet bilincinin geliştirilmesine yönelik benzer afet eğitimi uygulamalara rastlanılsa da, gerçekleştirilen çeşitli çalışmalarda okulların olası afetlere karşı hazır olmaması (Özmen, 2006), öğretmenlerin afet eğitimi konusunda yetersiz bilgiye sahip olmaları ve derslerinde afet eğitime yeterince yer verememeleri (Buluş-Kırıkkaya, ve diğ., 2011) gibi sorunlarla karşılaşmış, bunun yanında en yüksek eğitim seviyesi olan üniversite öğrencilerinin bile afet bilincinin düşük olması (Özkazanç ve Yüksel, 2015) ve afetlere karşı hazırlık düzeylerinin yetersiz kalması (Şahin, ve diğ., 2018) gibi olumsuz durumlar gözlenmiştir.

Ülkelerin benimsediği afet eğitimi yaklaşımları incelendiğinde ise birbirinden farklı yaklaşımların söz konusu olduğu görülmektedir. Nitekim her ülkede farklı coğrafi, sosyal ve ekonomik özellikler bulunmaktadır ve ülkeler bu durumdan kaynaklı olarak kendi afet eğitimi uygulamalarını geliştirmektedir. Afet eğitimine yönelik içerik her ülkede sosyal bilgiler, fen bilgisi, coğrafya, beden eğitimi, sağlık bilgisi gibi farklı disiplinler içerisinde verilirken yaklaşımların da farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Japonya da afet eğitiminde genel olarak deprem gibi doğa kaynaklı tehlikelerden doğan afetler üzerine yoğunlaşan bir yaklaşım varken, Birleşik Krallıkta trafik güvenliği gibi insan kaynaklı afetleri önlemeye yönelik konulara da ağırlık veren daha bütüncül bir afet eğitimi yaklaşımı öne çıkmaktadır (Shiroshita ve diğ., 2009). Bunun yanında Japonya’da insanlar afet eğitimiyle ilgili olarak okullar ve devlet kurumları tarafından sağlanan programlara katılmayı bir zorunluluk olarak görme eğilimindeyken, ABD’de birçok aktivitede gönüllüğün esas alındığı görülmektedir (Tanaka, 2005).

Sonuç olarak bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılması gereken duyuşsal kazanımlardan birisi de afet bilincidir. Bu bilinci kazandırmanın farklı yolları olabileceği gibi en önemli ve etkili yollardan birisi de eğitim ve öğretim-öğretimin vazgeçilmez materyallerinden birisi olan ders kitaplarıdır. İlgili literatür incelendiğinde, sosyal bilgiler ders kitaplarının çeşitli açılardan değerlendirildiği (Schug, ve diğ., 1997; Ünal ve Ilgaz, 2005; Yılmaz, 2009; Bıyıklı, 2010; Nalçacı, 2011; Ersoy ve Şahin, 2012; Akpınar, 2013; Aktekin ve Pala, 2013; Gülersoy, 2013; Önal ve Kaya, 2013; Doğan ve Tuğ, 2017; Keskin ve Yaman, 2014; Özkan ve Tutkun, 2014; Roberts, 2014; İlhan, Şeker ve Kapıcı, 2015; Ertürk ve Güler, 2017; Çoban ve Temir, 2018; Önal, 2018; Doğan ve Torun, 2018; Altun ve Tarhan, 2018; Osmanoğlu, 2018; Önal, Kaya ve Çalışkan, 2019; Kaya, 2019) görülmektedir. Ancak insanları birçok açıdan etkileyen ve yaşamın kaçınılmaz bir gerçeği olan afetlerin sosyal bilgiler ders kitaplarına nasıl yansıdığı, afet bilinci ve eğitiminin sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl yer edindiğinin incelenmesine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına göre yenilenen sosyal bilgiler ders kitapları afet bilinci ve eğitimi açısından değerlendirilmiş ve bu kapsamda afetlerle ilgili ders kitaplarında yer alan metin ifadeleri ve görseller incelenerek mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Sosyal bilgiler ders kitaplarında afet bilinci ve eğitime yönelik metin içi ifadelerin ve görsellerin incelendiği bu çalışmada nitel yaklaşımlardan birisi olan doküman inceleme deseni kullanılmıştır. Bu desen, araştırılması amaçlanan olgu veya olaylar hakkında bize bilgi veren yazılı materyallerin incelenmesini kapsar. Böylece araştırmacı ihtiyacı olan veriyi gözlem veya görüşme yapmaya gerek duymadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu desende araştırma ile ilgili kaynaklar (kitap, gazete, dergi, program gibi) toplanır ve belirli bir sistem dâhilinde incelenir (Çepni, 2014). Doküman inceleme, resmi ya da resmi olmayan kayıtların araştırma için toplanması, bunların sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca bu yöntem veri toplamada zenginlik oluşturur (Ekiz, 2003). Sonuç olarak ilgili literatür ve araştırmanın doğası dikkate alındığında çalışma için bu yöntemin uygun olacağı düşünülmüştür.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri 2018 yılından itibaren 5 yıl süreyle kullanımı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygun görülen 4. 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarından elde edilmiştir. İlgili ders kitaplarının incelenmesi sonucu elde edilen veriler ise içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara veya ilişkilere ulaşmaktır. Bu şekilde veriler tanımlanmaya ve içerisinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu analizde veriler çeşitli açılardan sınıflandırılır ve kodlanarak sayısallaştırılma yapılır (Balcı, 2016). Çalışma kapsamında toplanan verilerin içerik analizine tabii tutulmasının ardından çalışmanın geçerliği ve güvenilirliği için dokümanlardan elde edilen görsel ve metinsel veriler farklı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tablo 1’de çalışmada kullanılan dokümanlara ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.

Araştırmada İncelenen Sosyal Bilgiler Ders Kitapları

Ders Kitabı	Yayın yılı	Yazarlar	Yayıncı Kuruluş
4. sınıf	2018	Sami Tüysüz	Tuna Yayıncılık
5. sınıf	2018	Erhan Şahin	Anadol yayıncılık
6. sınıf	2018	Faruk Gökalg Yılmaz Hasan Bayraktar Mustafa Kemal Özden Murat Akpınar ve Ömer Evin	MEB Yayınları
7. sınıf	2018	Gökhan Gültekin Murat Akpınar, Mustafa Nohutcu Pinar Özerdoğan ve Seher Aygün	MEB Yayınları

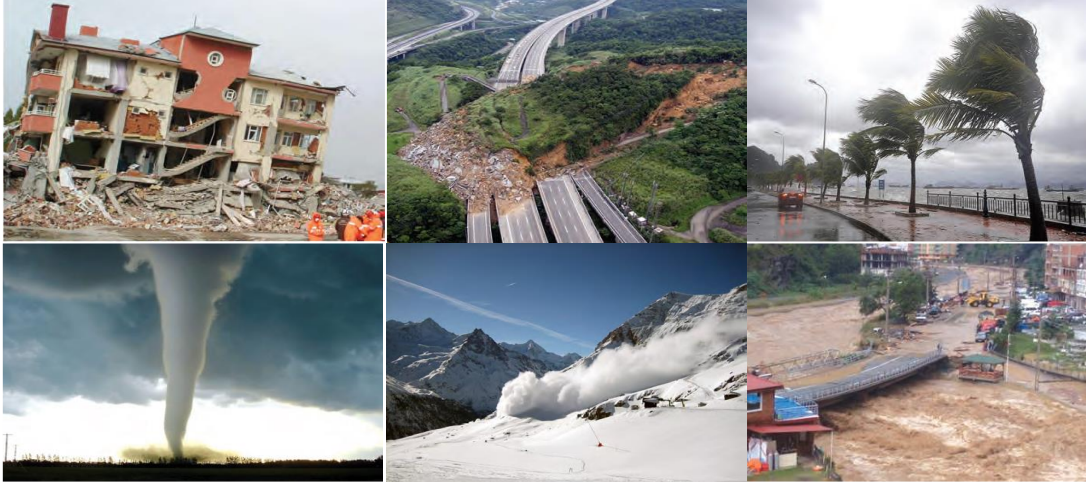
Tablo 1’de verilen ve araştırmada veri kaynağı olarak kullanılan dokümanlar çalışmanın amacına uygun olarak incelenmiş ve elde edilen bulgular sırasıyla verilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde afet bilinci ve eğitimine yönelik dokümanlardan elde edilen veriler ve yorumlamalara yer verilmiştir.

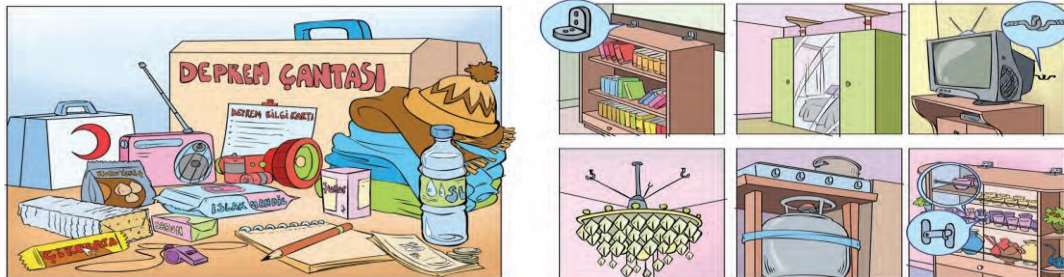
4. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında afet bilinci ve eğitimine ilişkin bulgular

“İnsanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanında yer alan “doğal afetlere hazırlıklı olalım” konusu altında afet bilinci ve eğitimi ile ilişkili metin içinde; “Yeryüzünde veya gökyüzünde meydana gelen doğa olaylarından bazıları canlılar için zararlı olabilir. İnsanlar ve diğer canlılar üzerinde zararlı etkilere yol açan bu doğa olaylarına doğal afetler denir. Dünyada doğa olaylarının yol açtığı çeşitli doğal afetler yaşanır. Deprem, fırtına, çığ, heyelan, sel baskını ve yıldırım düşmesi ile dolu ve don olayları ülkemizde en fazla görülen doğal afetlerdendir” (MEB, 2018b) ifadelerine yer verilerek doğal afetlerin tanımı ve ülkemizde en çok görülen afet çeşitlerine yer verilerek bu konuda bir farkındalık ve bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır. Başka bir ifade ise, “yaşadığım şehir olan Trabzon’da ve çevresinde en fazla meydana gelen doğal afet heyelandır” denilerek bu afetin tanımı yapılmış ve “Heyelan genellikle yağışlı mevsimlerde görülür. Bu afet sırasında bazen can ve mal kayıpları yaşanır. Evler ve yollar kullanılamaz hâle gelebilir. Toprak kaymasını önlemek ve bunun zararlarından korunmak için ağaçlandırmaya önem verilmelidir. Ayrıca kayma tehlikesi olan yerlere evler yapılmamalıdır.” (MEB, 2018b) denilerek bu afete ilişkin bir bilinç oluşturulmak istenmiştir. Başka bir ifade ise çığ örneği verilerek, çığın zararlarından korunmak için neler yapılması gerektiği vurgulanarak bir bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır. Benzer ifadeler “sel” ve “fırtına” olayları içinde dile getirilmiştir. Daha sonra afet bilincine yönelik deprem konusuna dikkat çekilerek, depremin en tehlikeli afetlerin başında geldiğine ve yurdumuzun önemli deprem kuşakları içerisinde yer aldığına vurgu yapılmıştır. Konuyla ilgili olarak “Deprem öldürmez, bina öldürür diye bir söz vardır. Bu nedenle depremden korunmak için her şeyden önce binalarımızı sağlam zeminlere, depreme dayanıklı biçimde yapmalıyız. Ayrıca deprem eğitimine önem vermeli ve öğrendiklerimizi uygulamalıyız.” (MEB, 2018b) denilerek bireylerde bu afete yönelik bilinç oluşturulmaya çalışılmıştır. Aşağıda 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında afetlere yönelik bazı şekil ve görseller verilmiştir.



Şekil 2. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında Afet Bilinci ve Eğitimine İlişkin Bazı Görseller (s. 82-84)

Şekil 2 incelendiğinde, “doğal afetlere hazırlıklı olalım” öğrenme konusu içerisinde ülkemizde sıklıkla görülen bazı afetlere yer verildiği görülmektedir. Bu görsellerle ilgili metin ifadelerinde ise bu afetlerin genellikle nerelerde görüldüğü, özellikleri, etkileri, korunmak ve önlemek için neler yapılacağına dair ifadelere yer verilmiştir. Bu görseller ve ifadeler ise afetlere ilişkin bir farkındalık ve bilinç oluşturma adına önemlidir.



BASINDAN

17 Ağustos 1999 Depremi

Marmara depreminde resmi rakamlara göre 17 bin 480 kişi hayatını kaybetti.

17 Ağustos 1999 sabahı, yerel saatle 03.02'de gerçekleşen, Kocaeli/Gölcük merkezli deprem, can ve mal kaybına yol açtı. 17 Ağustos 1999 depremi, başta Kocaeli, İstanbul ve Yalova olmak üzere geniş bir çevrede hissedildi. Yaklaşık 16 milyon insan, bu depremden değişik düzeylerde etkilendi. Bu nedenle Marmara depremi Türkiye'nin yakın tarihini derinden etkileyen en önemli olaylardan biridir.

Deprem Türkiye sanayisinin en gelişmiş olduğu yerlerde meydana gelmesi ve çok geniş bir alanı etkilemesi ülkede büyük sıkıntılara neden olmuştur. Deprem sonucunda 17.480 vatandaşımız hayatını kaybetmiş, 23.781 vatandaşımız yaralanmış, 505 vatandaşımız ise sakat kalmıştır. Deprem sonucunda 285.211 konutun hasarlı olduğu tespit edilmiştir.

17 Ağustos 2014 tarihli gazete haberinden düzenlenerek alınmıştır.

BASINDAN

Mersin'de sel felaketi 55 bin dekar sera alanını vurdu.

Mersin'de, geçen hafta yağan sel felaketi tarım arazilerine büyük zarar verdi. Ziraat Odası Başkanı Cengiz Gökçel, sel felaketinde 55 bin dekarın fazla seranın sular altında kaldığını söyledi.

Türkiye'de üretilen bilimin yüzde 70'ini karşılayan Mersin ve çevresinde sele bağlı mağduriyetin, vatandaşın sofrasına da zam olarak yansıtacağı ifade edilmektedir. Sera alanlarının büyük zarar gördüğünü ifade eden Cengiz Gökçel aradan 5 gün geçmesine rağmen hâlâ seralardan suyun boşaltılmadığını kaydetti. Gökçel sözlerine şöyle devam etti:

"31 Aralık günü yaklaşık 70 kişilik ekip, bu çevrede durum tespiti yaptı. Sadece Akdeniz ilçemizde 40 bin dekarlık sera, sel baskınına maruz kaldı. Tarsus'taki yaklaşık 20 bin dekarlık serada da zarar var. Çiftçilerimizin sıkıntılarının devletin yardımıyla ortadan kalkmasını ümit ediyoruz. Sel afeti olmasıyla birlikte arada müthiş bir daralma oldu. Biz piyasaya ürün veremiyoruz. Hasat yeni başlamıştı zaten. Yetiştirilmiş ürün bile toplayacak durumda değiliz. Çamurun içinde kimsenin ürün toplaması mümkün değil. Dolayısıyla fiyatlar bir miktar arttı. Fakat zararın boyutu bu şekilde devam ederse fiyatlar daha da yükselir."

3 Ocak 2017 tarihli gazete haberinden düzenlenerek alınmıştır.

Düşünelim Tartışalım

Okuduğunuz gazete haberine göre deprem, toplum hayatı üzerinde nasıl bir etki oluşturmuştur? Düşüncelerinizi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

Düşünelim Tartışalım

Okuduğunuz gazete haberine göre selin toplum hayatı üzerindeki etkileri nelerdir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

BASINDAN

Çığ düşen yollar yeniden ulaşıma açıldı.

Hakkâri'nin Şemdinli ilçesinde çığ düşmesi sonucu kapanan köy ve mezra yolları yeniden ulaşıma açıldı.

Hakkâri il genelinde kar yağışının etkisini kaybetmesi ve havanın ısınması ile birlikte inen çığlar birçok köy ve mezra yolunu ulaşıma kapattı. İl Özel İdaresi yetkilileri kış mevsimi boyunca il genelinde 55 iş makinesi ve 70 personel ile karla mücadele ettiklerini belirttiler.

Şemdinli ilçesine bağlı Kayalar köy yoluna inen çığla mücadele eden ekipler, zorlu doğa koşullarına adeta meydan okudular. Vatandaşlar araçlarında yolun açılmasını beklediler. Yapılan 4 saatlik çalışma sonucunda Şemdinli Kayalar köyü yolunun kardan temizlenerek yeniden ulaşıma açıldığı belirtildi.

6 Mart 2017 tarihli gazete haberinden düzenlenerek alınmıştır.

BASINDAN

Rize'de heyelan: 2 vatandaşımız hayatını kaybetti.

Rize'nin Pazır ilçesinde şiddetli yağış sonrası meydana gelen heyelanda yıkılan evin altında kalan kari koca hayatlarını kaybetti.

Rize'de etkili olan şiddetli yağış, Aktaş köyü İnce Mahalle'de saat 00.30 sıralarında heyelana yol açtı. Heyelanda iki kişinin yaşadığı ev, toprak altında kaldı. Komşuların haber vermesi üzerine AFAD, Jandarma ve Rize Arama Kurtarma Ekibi (RIKE) tarafından arama kurtarma çalışması başlatıldı. Pazır Kaymakamı heyelana dün, gün boyunca yağın şiddetli yağışların neden olduğunu belirtti. Heyelan altında kalan evde yaşayan 25 yıllık evli çiftin hayatını kaybettiğini dile getirdi.

18 Ekim 2016 tarihli gazete haberinden düzenlenerek alınmıştır.

Düşünelim Tartışalım

Yukarıdaki gazete haberinde okuduğunuz çığ olayı toplum hayatını nasıl etkilemiştir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

Düşünelim Tartışalım

Yukarıdaki gazete haberinde okuduğunuz heyelan olayı toplum hayatını nasıl etkilemiştir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

Şekil 6. Bazı Afetlerle İlgili Olarak Basında Yer Alan Haber İfadeleri ve Görseller (s. 86-89)

Şekil 6 incelendiğinde, ülkemizde görülen bazı afetlerle ilgili olarak güncel haber basın kaynaklarından yararlanıldığı görülmektedir. Bu görsel ve ifadelerde çeşitli illerimizde görülen afetler ve bunların etkilerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu görseller ve metin ifadelerinin bireylerde afet bilincinin oluşturulması adına önemli olduğu söylenebilir.

6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında afet bilinci ve eğitimine ilişkin bulgular

Afet bilinci ve eğitimine yönelik 6. sınıf ders kitabı incelendiğinde, afetlere ilişkin görsel ve ifadelerine "insanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanını içerisinde "çevremizde kimler yaşıyor" konu alanında yer verildiği tespit edilmiştir. Bu konu alanında metin içerisinde "Asya kıtasının güneyi ve güneydoğusundaki Hindistan, Bangladeş, Japonya, Çin gibi ülkeler muson rüzgârlarının etkili olduğu yerlerdir. Yazın okyanus üzerinden gelen bu rüzgârlar, bölgede aşırı yağışlara neden olmaktadır. Yağışların etkisi ile can ve mal kaybına neden olan su taşkınları meydana gelmektedir. Kışın ise tam tersi kurak bir dönem yaşanır." ifadelerine yer verilerek, bireylerle "yaşadığımız yerde buna benzer su taşkınları oluyor mu? Su taşkınlarına karşı nasıl tedbirler alınmalıdır, tartışınız" (MEB, 2018d) şeklinde soru yöneltilerek çevremizde bu afete ilişkin farkındalık ve bilinç oluşturulmak istenmektedir denilebilir.

Zorlu Yaşam Koşulları

Hindistan'ın batısında bulunan endüstri kenti Gujarat (Gucurat) eyaletinde şiddetli yağmurların neden olduğu selde 120 kişi hayatını kaybetti. Şehrin tüm altyapısı kullanılamaz hâle gelirken 10 binlerce çiftçinin pamuk tarlası su altında kaldı.

Yeni Delhi Afet Yönetimi yaptığı açıklamada, geçtiğimiz günlerde yağın yoğun muson yağmurlarının yol açtığı selde 300 kişinin hayatını kaybettiğini belirtti. Yetkililer, 1 milyon kadar evin yağmurdan etkilendiğini ifade etti.⁷ (Genel Ağ haberinden düzenlenmiştir.)

HABERLER

Şekil 7. Ders Kitabında Yer Alan Afet Görseli (s. 115)

Şekil 7 incelendiğinde, ders kitabında çevremizde özellikle Asya kıtasının belirli bölgelerinde etkili olan şiddetli yağmurların neden olduğu bir taşkına ilişkin görsele yer verildiği görülmektedir. Bu görsele ilişkin metin içeriği ise basından alınarak düzenlenmiştir. Afet bilinci ve eğitimine yönelik 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında yer alan görsel ve metin ifadeleri dikkate alındığında bu sınıf düzeyinde yer alan görsel ve ifadelerin oldukça sınırlı kaldığı söylenebilir.

7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında afet bilinci ve eğitimine ilişkin bulgular

Afet bilinci ve eğitimine yönelik 7. sınıf ders kitabı incelendiğinde, afetlere ilişkin görsellere ve ifadelere sınırlı olsa “küresel bağlantılar” öğrenme alanında yer verildiği tespit edilmiştir. İlgili konu alanında “küresel ısınma”, iklim değişikliği”, “sel”, “çığ”, “kuraklık”, “hortum” ve “deprem” gibi bazı afetlerin tanımları, özellikleri ve etkilerine yer verilmiştir. Özellikle küresel ısınma ve iklim değişikliği başlıkları altında doğal dengenin bozulmasında insan etkisine değinilmiş, küresel ısınma ve iklim değişikliğinin meydana gelmesinde atmosfere salınan gazlar, ormansızlaşma, fosil yakıtların kullanımı, sanayi süreçleri gibi insan etkilerinden bahsedilmiştir. Konu ile ilgili, “Dünyamızın oluşumundan insanların tarih sahnesine çıkışına kadar olan süreçte dünyanın coğrafi özellikleri birkaç defa değişmiştir. Belirli dönemlerde dünyamızın doğal dengesinin bozulmasına bağlı olarak bazı sorunlar ortaya çıkmıştır.”(MEB, 2018e) gibi bir metin ifadesine yer verilerek dünyamızda yaşanabilecek sorunları önleme adına doğanın dengesini korumak gerektiğine dair bir mesaj verilmek istendiği ve bu yolla öğrencilerde bir bilinç oluşturulmasının amaçlandığı söylenebilir.



Şekil 8. 7. Sınıf Ders Kitabında Yer Alan Bazı Afetlere İlişkin Görseller (s. 232-234)

Şekil 8 incelendiğinde, “küresel bağlantılar” öğrenme alanında “küresel sorunlara çözüm üretiyorum” konu alanı içerisinde dünyada ve çevremizde görülen bazı afetlere yer verildiği tespit edilmiştir. Bu görseller ve görsellere dayalı metin ifadeleri incelendiğinde ders kitabında yer alan afetler, nedenleri ve etkili olduğu bazı sonuçlarının paylaşıldığı gözlenmiştir. Bireylerin çevremizde ve dünyamızda yaşanan bazı afetlere ilişkin farkındalıklarının artması ve bilincin oluşması adına bu görsel ve ifadelerin etkili olabileceği savunulabilir.

OKUMA PARÇASI

Görsel 7.20

İklim Değişikliği Türkiye’yi Nasıl Değiştirecek?

Türkiye, küresel ısınmaya bağlı olarak görülebilecek bir iklim değişikliğinden en fazla etkilenen ülkelerden birisidir. Üç tarafından denizlerle çevrili olması, dağların uzanış yönü gibi özellikleri nedeniyle, Türkiye’nin farklı yöreleri iklim değişikliğinden farklı biçimde ve değişik boyutlarda etkilenmektedir.

Kurak ve yarı kurak alanlarındaki su kaynakları özellikle kentlerdeki su kaynaklarının durumu, sorunlara yenilerini ekleyecek ve içme amaçlı su ihtiyacı daha da artacaktır. Kuraklığa neden olan şartların devam etmesi hâlinde, gelecek yıllarda suyla ilgili

daha büyük sıkıntılar meydana gelebilecektir. Türkiye’nin özellikle çölleşme tehlikesi bulunan kesimlerinin tarım, ormancılık ve su kaynakları açısından olumsuz etkilenmektedir. Araştırmacılara göre, iklim kuşakları yer kürenin jeolojik geçmişinde olduğu gibi, ekvator dan kutuplara doğru yüzlerce kilometre kayabilecektir, bunun sonucunda Türkiye, bugün Orta Doğu ve Kuzey Afrika’da hâkim olan sıcak ve kurak iklim kuşağının etkisine girebilecektir. (www.isu.gov.tr genel ağ adresinden düzenlenmiştir.)

Şekil 9. İklim Değişikliği ile İlgili Okuma Parçası (s. 235)

Şekil 9 incelendiğinde, bir web sitesi üzerinden alınarak düzenlenen bir okuma parçası ile olası bir iklim değişikliğinin Türkiye üzerindeki etkilerinin ele alındığı görülmektedir. İlgili okuma parçası incelendiğinde iklim değişiklikleri sonucunda AFADEM (2019) tarafından “yavaş gelişen doğal afet” olarak sınıflandırılan kuraklığın Türkiye’de yaygınlaşacağı belirtilmiştir ve “Kuraklığa neden olan şartların devam etmesi halinde, gelecek

yıllarda suyla ilgili daha büyük sıkıntılar meydana gelebilecektir. Türkiye'nin özellikle çölleşme tehlikesi bulunan kesimlerinin tarım, ormancılık ve su kaynakları açısından olumsuz etkilenecektir" ifadesi ile kuraklık sonucu oluşabilecek önemli sorunlara işaret edildiği görülmektedir. Bundan hareketle ilgili metinsel ifade ile zararlı insan faaliyetlerinin tetiklediği küresel ısınmaya bağlı olarak meydana gelen iklim değişikliğinin doğrudan bir sonucu olan kuraklığın olumsuz yöndeki etkilerinin ele alındığı ve bunun ülkemiz açısından teşkil edeceği sorunların aktartılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bütün bu içeriğin ise öğrencilerin bir afet türü olan kuraklıkla ilgili bilinç geliştirmelerine olumlu yönde katkı sunduğu söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ders kitaplarındaki görsel ve metinsel ifadelerle bireylerde genel anlamda bir afet bilinci oluşturulmasının amaçlandığı söylenebilir. Bunun yanında her yıl okullarda "Okul Afet ve Acil Durum Yönetim Planı" yapılmakta ve uygulanmakta, belirli gün ve haftalar kapsamında "Afet Eğitimi Hazırlık Günü (12 Kasım)", "Sivil Savunma Günü (28 Şubat)", "Trafik ve İlk Yardım Haftası (Mayıs ayının ilk haftası)", "İş Sağlığı ve Güvenliği Haftası (4-10 Mayıs)" ve "Çevre Koruma Haftası (Haziran ayının 2. Haftası)" gibi haftaların teorik ve uygulamalı olarak bireylerin günlük yaşamında kullanılmasına yönelik afet bilinci oluşturma aktiviteleri yapılmaktadır. Bütün bunların ders kitapları yoluyla öğrencilere verilmesi amaçlanan afet bilgisi ve bilincinin pekiştirilmesine olumlu katkı yaptığı söylenebilir. Nitekim Doğan ve Torun (2018) yaptığı araştırmada sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bilgilerin okul dışında uygulanabilir olduğunu belirtmektedir. Ancak bu konuda ders kitaplarının halen iyileştirilmeye ciddi ihtiyacının olduğu (Komac, Zorn ve Ciglic, 2013) farklı çalışmalarda da ifade edilmiştir. Ders kitaplarında afet bilinci ve eğitime yönelik görseller ve metinsel ifadelerin 4. 5. ve 6. sınıf düzeyinde genellikle "insanlar, yerler ve çevreler" öğrenme alanında yer alırken, 7. sınıfta "küresel bağlantılar" öğrenme alanında yer aldığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında ülkemizde ve dünyada sıklıkla görülen afet türleri metin ve görsellerde yer alırken bu afet türleri içerisinde özellikle depreme daha fazla vurgu yapıldığı gözlenmiştir. Ders kitaplarında görülen bu durum ise Yavaş (2001) ve Ergünay (2007)'in çalışmalarında da belirtildiği gibi Türkiye'nin depremselliği yüksek olan bir bölgede bulunması ve depremlerin sonuçları yönünden yıkıcı bir afet olması gibi durumların bir yansıması olarak görülebilir. Bu bakımdan bilimsel gerçekliklerin ders kitaplarının içeriği ile örtüştüğü söylenebilir. Bunun yanında Karakuş ve Önger (2017)'in yaptığı çalışmada afet türleri içerisinde en çok hatırlananın deprem olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla bu durum ders kitaplarında depremlere daha çok yer verilmesi sonucuyla ile örtüşmektedir. Yine Koç (2013) çalışmasında doğal afet türleri içerisinde en fazla haberin depremlerle ilgili yapıldığını belirtmiştir. 4. sınıf ders kitabında deprem afetinin etkileri, nedenleri, sonuçları, öncesinde ve deprem sırasında yapılması gerekenlere hem metin içerisinde hem de görsellerde yer verilirken, deprem sonrası için bu açıklamanın sınırlı düzeyde kaldığı görülmüştür. Bu durum okullarda yapılan tatbikatlara yansımaktadır. Nitekim öğrencilerin okuldan tahliyesi sağlandıktan sonra tatbikatlar bitirilmekte ve öğrenciler sınıflara dönmektedir. Hâlbuki Yontar (2016)'ın yaptığı çalışmada afetlerin zararlarını en aza indirgeyebilmek için bütünlükli afet yönetiminde afet sonrası yapılacakların tatbikatta yer alması gerektiği ifade edilmiştir. Limoncu ve Atmaca (2018)'nin çalışmasında çocukların afetlere karşı hazırlanması ve sonrasında afetin etkilerinin en az zararlı atlatılabilmesi için "Çocuk Merkezli Afet Yönetimi" planlarının oluşturulması gerektiği dile getirilmiştir. Dolayısıyla bireylere yönelik hazırlanacak olan bu tür planlar sosyal bilgiler ders kitaplarında verilen etkinlikler kapsamında değerlendirilebilir. Diğer yandan 5. ve 6. sınıf düzeyinde afetlerle ilgili görseller ve metinsel ifadeler güncel afet olayları ile desteklenirken, 4. sınıf düzeyinde bu durumun sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Afetlere ve afet bilincine yönelik 6. sınıfta yer alan metin ve görseller diğer sınıflarla karşılaştırıldığında içeriğin oldukça sınırlı düzeyde kaldığı söylenebilir. Ders kitaplarında afet bilincine yönelik kullanılan bazı metin ve görsellerin genellikle basın kaynaklarından alındığı, sınırlı da olsa web kaynaklarından da yararlandığı görülmüştür. Cın (2010) yaptığı çalışmada ders kitaplarında kavram yanlışlarına neden olabilecek ifadelerin olduğunu, Dikmenli ve Gafa (2017) ise öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu bağlamda basından ve diğer kaynaklardan alınan metinlerin uzmanlar tarafından incelendikten sonra ders kitaplarına konulması kavram yanlışlarının en aza indirgemesinde fayda sağlayabilir. Son olarak incelenen ders kitaplarında afet bilinci ve farkındalığına yönelik görsel ve metin ifadelerinin daha fazla yer aldığı ancak afet eğitime yönelik uygulamaların oldukça sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Hâlbuki Musacchio ve diğ. (2016) afet eğitiminde uygulamalı yaklaşımların daha ilgi çekici ve etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Kadioğlu (2005) ise çalışmasında afet eğitimlerinin ezberden çok beceriye yönelik olması ve topluma doğruluğundan şüphe edinilmeyen ortak mesajlar vermesi gerektiğini dile getirmiştir. Bütün bunlardan hareketle halkın afet bilinci kazanmasında doğrudan etkili olan afet eğitimi çalışmalarının afetlere karşı güçlü bir toplum olma noktasında kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Mızrak (2018)'da çalışmasında çeşitli şekillerde uygulanan afet eğitimi uygulamalarının toplumların afetlere karşı bilinç düzeyini ve direncini arttırdığı, toplumların geleceklerine başarılı şekilde yön verebilmesi için kaçınılmaz olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç olarak afetler yaşamın bir gerçeği olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde özellikle çeşitli afetler zaman zaman yaşanmakta ve bu afetlerin etkileri uzun süre etkili olabilmektedir. Dolayısıyla bireylerin afetlerden etkilenme düzeylerinin en aza indirilmesi ancak iyi bir afet bilinci ve eğitimi ile mümkün olabilir. Bu durumun da

okullarda verilen eğitimle doğrudan ilişkili olduğu gibi ders kitaplarının da rolünün (Musacchio ve diğ. 2016) önemli olduğu söylenebilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilere yer verilebilir:

- Bireylerde afet bilinci ve farkındalığı oluşturmak adına ders kitaplarındaki görseller ve metinsel ifadelerle birlikte çeşitli etkinliklere yer verilebilir.
- Ders kitaplarında deprem afetinin yanında diğer afet türlerine de yeterince vurgu yapılabilir.
- Ders kitaplarında deprem öncesi ve sırasında yapılması gerekenlerin yanında deprem sonrasında dikkate alınması gerekenlerin de yer alması sağlanabilir.
- Afetlere yönelik ders kitaplarında daha fazla güncel içeriğe yer verilebilir.
- Daha bütüncül bir afet eğitimi anlayışı benimsenerek, ders kitaplarında doğa kaynaklı afetlerin yanında salgınlar, göçler ve çeşitli kazalar gibi insan (beşeri) kaynaklı afetlere yönelik içerik artırılabilir.
- 6. sınıf ders kitabında afetlere yönelik içeriklere daha fazla yer verilebilir.
- Ders kitaplarında sınırlı düzeyde kalan afet eğitimine yönelik uygulamalara daha fazla yer verilebilir.
- Bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmak istenen afet bilinci ve eğitimi “*çocuk afet eğitimi merkezi*” kavramı üzerinden verilebilir.
- Okullarda afet bilinci ve farkındalığını artırmak için bireylere yönelik çeşitli sosyal etkinlik ve uygulamalara daha fazla yer verilebilir.
- Okullarda “*çocuk afet eğitimi merkezi*” sosyal kulübü kurularak afet bilinci ve eğitimi bu kulüp bünyesinde daha etkin yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Adiyoso, W. ve Kanegae, H. (2012). The effect of different disaster education programs on tsunami preparedness among schoolchildren in Aceh, Indonesia. *Disaster Mitigation of Cultural Heritage and Historic Cities*, 6, 165-172.
- AFADEM. (2019). Doğal afetler. <https://afadem.afad.gov.tr/tr/3880/Dogal-Afetler> adresinden 05.08.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Akpınar, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinlikler hakkındaki görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 338-346.
- Aktekin, S. ve Pala, Ç.B. (2013). 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 265-286.
- Altun, E.Ş. ve Tarhan, M. (2018). Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan bilim tarihi konularına yönelik bir değerlendirme. *International Journal of Field Education*, 4(2), 111-127.
- Ardalan, A., Linkov, F., Shubnikov, E. ve LaPorte, R.E. (2008). Public awareness and disaster risk reduction: Just-in-time networks and learning. *Prehospital and Disaster Medicine*, 23(3), 286-288.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Battersby, S.E., Mitchell, J.T. and Cutter, S.L. (2011). Development of an online hazards atlas to improve disaster awareness. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), 297-308.
- Bıyıklı, S.G. (2010). *Ders kitaplarında kültürel mirasın sunumu: Türkiye'deki 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki (1974-2009) görsellerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Buluş-Kırıkkaya, E., Oğuz-Ünver, A. ve Çakın, O. (2011). Teachers views on the topic of disaster education at the field on elementary science and technology curriculum. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 24-42.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (7. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Cin, M. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının doğal afetler ile ilgili yanlışları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 70-81
- Clerveaux, V., Spence, B. ve Katada, T. (2010). Promoting disaster awareness in multicultural societies: the DAG approach. *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 19(2), 199-218.
- Çoban, A. ve Temir, M. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler ders kitaplarında çevre eğitiminin yeri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 21-34.
- Davis, L., Hosseini, M. ve Izadkhan, Y.O (2003). Public awareness and the development of a safety culture: Key elements in disaster risk reduction. https://www.academia.edu/28041679/Public_Awareness_and_the_Development_of_a_Safety_Culture_Key_Elements_in_Disaster_Risk_Reduction adresinden 03.07.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dikmenli, Y. ve Gafa, İ. (2017). Farklı eğitim kademelerine göre afet kavramı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi*, 44, 21-36.

- Doğan, Y. ve Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(2), 111-125.
- Doğan, Y. ve Tuğ, O. (2017). Uluslararası sınavlarda başarılı ülkeler ve Türkiye'nin sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 56-79.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergünay, O. (2007). *Türkiye'nin afet profili*. TMMOB Afet Sempozyumu Bildirileri Kitabı. 5-7 Aralık 2007, Kongre ve Kültür Merkezi, Ankara.
- Ersoy, F. ve Şahin, T. (2012). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının değerler eğitimi yaklaşımları açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1535-1558.
- Ertürk, M. ve Güler, E. (2017). 5. 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muğla ili örneği). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 64-76.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1), 8-26.
- Hanifa, R. (2018). EFL published materials: an evaluation of english textbooks for junior high school in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(2), 166-174.
- İlhan, G.O., Şeker, M. ve Kapıcı, H. (2015). Sosyal bilgiler beşinci sınıf ders kitaplarında turizm kavramının yeri. *International Journal of Field Education*, 1(1), 42-62.
- Izadkhah, Y.O. ve Hosseini, M. (2005). Towards resilient communities in developing countries through education of children for disaster preparedness. *International Journal of Emergency Management*, 2(3), 138-148.
- Janssen, M. (2012) Serious gaming within the dutch flood risk management - the MLS game. <https://www.utwente.nl/en/et/wem/education/msc-thesis/2012/janssen.pdf> adresinden 03.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kadioğlu, M. (2005). *Afete hazırlık ve afet bilinci eğitiminde verilen mesajların standardizasyonu*. Deprem Sempozyumu. 23-25 Mart 2005, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Karakuş, U. ve Önger, S. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin doğal afet ve afet eğitimi kavramını anlama düzeyleri. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(6), 482-491.
- Kaya, K. (2019). Yeni sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında turizm kavramı. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 43, 173-194.
- Kekic, D. and Milenkovic, M. (2015). Disaster risk reduction through education. https://www.researchgate.net/publication/309728178_DISASTER_RISK_REDUCTION_THROUGH_EDUCATION adresinden 04.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: Çok kültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Koç, H. (2013). Türk basınının doğal afetlere ilişkin bakış açısını belirlemeye yönelik bir inceleme. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 5(2), 121-137.
- Komac B., Zorn M. and Ciglic R. (2013). European education on natural disasters—a textbook study. *Natural Hazards and Earth System Sciences*, 1, 2255–2279.
- Küçükahmet, L. (2011). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kurita, T., Nakamura, A., Kodama, M. and Colombage, S.R.N. (2006). Tsunami public awareness and the disaster management system of Sri Lanka, *Disaster Prevention and Management: An International Journal*, 15(1), 92-110.
- Limoncu, S. ve Atmaca A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron*, 13(1), 132-143.
- Mamon M.A., Suba R.A. ve Son I.L. (2017). Disaster risk reduction knowledge of grade 11 students: impact of senior high school disaster education in the philippines. *International Journal Of Health System And Disaster Management*, 5(3), 69-74.
- MEB. (2011). *Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuat. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/859.pdf> adresinden 05.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018a). *Milli Eğitim Bakanlığı. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 06.06.2019 tarihinde erişilmiştir.
- MEB. (2018b). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Tuna Yayıncılık.
- MEB. (2018c). *Ortaokul ve imam hatip Ortaokulu 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: Anadol Yayıncılık.
- MEB. (2018d). *Ortaokul ve imam hatip Ortaokulu 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018e). *Ortaokul ve imam hatip Ortaokulu 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mızrak, S. (2018). Eğitim, afet eğitimi ve afete dirençli toplum. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 56-67.

- Musacchio, G., Falsaperla, S., Bernhardsdottir A.E., Ferreira, M.A., Sousa, M.L., Carvalho, A. and Zonno, G. (2016) Education: can a bottom-up strategy help for earthquake disaster prevention?. *Bulletin of Earthquake Engineering*, 14(7), 2069–2086.
- Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Erzurum örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 321-335.
- Önal, H. (2018). Temel eğitim ders kitaplarında afet olayları ile ilgili kavramlarda görülen eksiklikler. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 23(1), 177-192.
- Önal, H. ve Kaya, N. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarının (4 ve 5. Sınıf) değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(29), 21-37.
- Önal, H., Kaya, N. ve Çalışkan, T. (2019). Çevre eğitiminde sıfır atık politikası ve mevcut ders kitaplarındaki görünümü (hayat bilgisi 2. sınıf ders kitabı). *Milli Eğitim Dergisi*. 48(221), 123-140.
- Osmanoğlu, A. E. (2018). Öteki devletler ve milletler: sosyal bilgiler ders kitabı analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 577-588.
- Özey, R. (2011). *Afetler Coğrafyası*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özkan, R. ve Tutkun, S.B. (2014). İlköğretim sosyal alan ders kitaplarının görsel boyut ve içerik tutarlılığı açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 24, 371-386.
- Özkazanç, S. ve Duman-Yüksel, Ü. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 745-753.
- Özmen, F. (2006). The level of preparedness of the schools for disasters from the aspect of the school principals. *Disaster Prevention and Management*, 15(3), 383-395.
- Peek, L. (2008). Children and disasters: understanding vulnerability, developing capacities, and promoting resilience an introduction. *Children, Youth and Environments*. 18(1), 1-29.
- Roberts, S. L. (2014). A review of social studies textbook content analysis since 2002. *Social Studies Research and Practice*, 9(3), 1-65.
- Rothkrantz, L. J. M. and Fitriane, S. (2018). Public Awareness and Education for Flooding Disaster. <https://www.intechopen.com/books/crisis-management-theory-and-practice/public-awareness-and-education-for-flooding-disasters> adresinden 05.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- San, A.H., Govindan, S. ve Radhakrishnan, R. (2018). Consumption pattern on textbooks among private university students in Malaysia. *Journal of Humanities, Language, Culture and Business*, 2(9), 88-98.
- Schug, M. C., Western, R. D. ve Enochs, L.G. (1997). Why do social studies teachers use textbooks? The answer may lie in economic theory. *Social Education*, 61(2), 97-101.
- Sever, R. (2010). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı tasarım örnekleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Shiroshita, H., Kawata, Y. and Collins A. (2009). Differences in the approach to school disaster education between Japan and the UK. <https://pdfs.semanticscholar.org/9c89/c86f4ecc27d866e3649eba7974d0820bc588.pdf> adresinden 04.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Şahin, Y., Lamba, M. ve Öztop, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin afet bilinci ve afete hazırlık düzeylerinin belirlenmesi. *Medeniyet Araştırmaları Dergisi*, 3(6), 149-159.
- Takeuchi, Y., Mulyasari, F. and Shaw, R. (2011). Roles of family and community. R. Shaw, K. Shiwaku, Y. Takeuchi (ed.), *Disaster Education içinde* (77-94). UK: Emerald Group Publishing.
- Tanaka. (2005). The impact of disaster education on public preparation and mitigation for earthquakes: a cross-country comparison between Fukui, Japan and the San Francisco Bay Area, California, USA. *Applied Geography*, 25, 201-225.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünal, Ç. ve Ilgaz, S. (2005). I. kademe ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularının öğrencilerin soru sorma ve eleştiri yapma becerilerine olan katkısı (Erzurum İl Merkezi Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 129-139.
- Unisdr . (2006). Disaster risk reduction begins at school: 2006-2007 World Disaster Reduction campaign. https://www.unisdr.org/files/2105_VL108003.pdf adresinden 04.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Unisdr. (2007). Hyogo Framework for Action 2005-2015: Building the Resilience of Nations and Communities to Disasters. https://www.unisdr.org/files/1037_hyogoframeworkforactionenglish.pdf (04.07.2019).
- Yavaş, H. (2001). Doğal afet yönetimi ve yerle gündem 21 çalışmaları kapsamında İzmir’de deprem riski. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(3), 118-138.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, A. (2009). 1998 ve 2004 sosyal bilgiler programına göre hazırlanan ders kitaplarındaki bazı kavramların verilmiş biçimlerinin karşılaştırılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 19, 130-152.
- Yontar, İ.G. (2016). Afetlerin yönetilmesinde tatbikatların önemi. A. Altay ve Z. Toprak-Karaman (Ed.), *Bütünleşik afet yönetimi içinde* (s. 279-304). İzmir: İlkem Ofset ve Dijital Baskı.

Disaster Awareness and Education in Social Studies Textbooks

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz DEĞİRMENCI
Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
ydegirmenci@bayburt.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Memet KUZHEY
Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
memetkuzey@bayburt.edu.tr

Arş. Gör. Okan YETİŞENSOY
Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD
okanyetisensoy@bayburt.edu.tr

Citation: Değirmenci, Y., Kuzey, M. and Yetişensoy, O., (2019). Disaster awareness and education in social studies textbooks. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 33-46.

Extended Summary

Purpose

Although natural disasters are considerably unavoidable, it is possible to minimize their damages with the disaster awareness that are given to individuals and society in a systematic way. Through disaster awareness, children develop awareness about the threats posed by disasters. And also they realize what natural disasters they may face in their communities and how to be prepared for disasters and minimize their potential damages. In short disaster awareness has great importance in being a disaster-resistant society and education is the most important pillar of this process. Disaster education provided through a systematic education in schools is very effective for children to gain disaster awareness. Because children are more vulnerable to disasters than adults, it is much more important for them to gain disaster awareness. Schools and educators play a major role in raising this awareness. However, textbooks play a very important role in disaster education in schools. Textbooks, one of the most important printed materials used in education, are one of the main sources of teachers. In addition, textbooks are directly effective in achieving the objectives of education and determining the quality of education.

Method

The purpose of this study is to examine the revised social studies textbooks in terms of disaster awareness and disaster education. For this purpose, the text expressions and images included in the 4, 5, 6 and 7-grade social studies textbooks used in the 2018-2019 academic year were examined in terms of disaster awareness and disaster education. In the research, document analysis pattern which is one of the qualitative approaches was used. The data obtained from the documents were interpreted through content analysis.

Findings

Findings of the study show that various visuals and textual expressions related to disasters were included in the textbooks and with these visuals and textual expressions a disaster awareness was wanted to be created in individuals. In addition, while text and images related to disasters in the textbooks are mostly found in the learning area of people, places, and environments at the 4th, 5th and 6th-grade levels, they are found in the area of global connections in the 7th grade. Moreover, while textbooks generally include the types of disasters that are frequently seen in our country and in the world, it is seen that there is more emphasis on earthquakes among these types of disasters. In the textbook of the fourth grade, it was seen that the effects, causes, and consequences of the earthquake disaster, the things that should be done before and during the earthquake are included both in the texts and in the visuals, but the content about what to do after an earthquake is limited. And also it was observed that while visuals and textual expressions related to disasters in 5th and 6th-grade level textbooks are supported by current disaster incidents, this is limited in the 4th-grade level textbook. Moreover, it can be said that the text and visuals in the 6th-grade textbook about disasters and disaster awareness are quite limited compared to the textbooks used at the other grade levels. In addition, it was determined that generally texts and images related to disaster awareness in textbooks are obtained from press sources and some of these texts and images are obtained from web resources. Consequently, it has been found that the visual and text expressions for disasters are frequently used in the textbooks but the content promoting the practical applications for disaster education is quite limited.

Conclusion and Discussion

In conclusion, it can be recommended that in order to create a disaster awareness in individuals various activities promoting the practical applications should be included in the textbooks and by this way, practical applications related to disaster education can become more widespread in schools. And also textbooks should contain more up-to-date content about disasters. Moreover, besides the things to be done before and during an earthquake,

things to do after the earthquake should be included in textbooks. In addition more social activities should be used in schools in order to increase disaster awareness of individuals. For example, disaster education can be carried out more effectively within the social clubs such as "child disaster education center" in schools. Besides all these, a more holistic disaster education approach should be adopted and content to prevent human-induced disasters, as well as nature-based disasters, should be included in the textbooks.

Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ile Duygusal Zekâ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Internet Addiction and Emotional Intelligence Levels in University Students

Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
Rehberlik Psikolojik Danışmanlık ABD
erginsoy@hotmail.com

Atf: Erginsoy, D. (2019). Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ile duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 47-58.

Gönderi Tarihi:08.08.2019

Kabul Edilme Tarihi: 27-09-2019

DOI: 10.30900/kafkasegt.603734

Özet

Kullanımı hızla yaygınlaşan ve sosyal hayatı önemli derecede etkileyen internet, bilinçsiz kullanımıyla bireysel ve toplumsal hayata yönelik tehditler sunmaktadır. Bu nedenle son yıllarda internetin bilinçsiz ve aşırı kullanımı bağımlılık olarak tanımlanmaktadır. İnternet bağımlısı bireylerde; depresyon, yalnızlık, toplumla ve aile bireyleriyle sosyal etkileşimi azaltma gibi birçok sorunlar görülmektedir. İnternet bağımlılığın bazı nedenleri sıralanmakla birlikte genel olarak hem fikir olunan nokta sosyalleşme ihtiyacıdır. Kişinin günlük yaşantılarında insanlarla kuramadığı bağı internet üzerinden kurabilmesi interneti çekici kılan etmenlerden sayılabilir. Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmesinin temeli başkalarının duygularını anlama ve doğru tepkiler verebilme olduğu düşünüldüğünde teknoloji bağımlılığının da duygusal zekâ ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu gerekçeyle bu araştırmada temel amaç, üniversite öğrencilerinin teknoloji bağımlılığı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkiyi incelemektir. Yapılan araştırmada Young İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeği kullanılmıştır. Duygusal zekâ ve internet bağımlılığının yaş, ailenin ekonomik durumu, cinsiyet ve üniversitenin farklı fakültelerinde okuma durumlarına göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve İktisat Fakültesinde eğitim alan 150 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 20 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde kullanılan Mann Whitney –U ve Kruskal Wallis H testinin sonuçlarına göre yaş, eğitim alına bölüm ve ailenin ekonomik durumu değişkenlerinde anlamlı farklılık görülürken cinsiyet değişkenlerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Ayrıca internet bağımlılığı ile duygusal zeka arasında ilişki olduğu ve duygusal zekanın %18.4 düzeyinde internet bağımlılığını yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji bağımlılığı, internet bağımlılığı, duygusal zekâ.

Abstract

The unconscious use of the Internet, which has become increasingly widespread in recent times with the development of technology and significantly affects social life, presents threats to individual and social life. For this reason, in recent years, this concept is used in the form of “addiction” and “dependence” in the international literature. Internet addicts have many problems like depression, loneliness, reducing social interaction with the community and family members. Although some reasons of internet addiction are listed, it is generally agreed that the reason for the addiction is the need for socialization. One of the factors that make the internet attractive is that one can establish the connection he/she cannot establish with people in his / her daily life through the internet. Considering that the basis of healthy communication of individuals is to understand the feelings of others and to give correct reactions, technology addiction may also be associated with emotional intelligence, For this reason, the main purpose of this study is to examine the relationship between technology addiction and emotional intelligence of university students. Two scales were used for the purpose of the study, namely the Internet Addiction Test and the Emotional Intelligence Scale. It was examined whether emotional intelligence and internet addiction differ according to age, family economic status, gender and reading status in different faculties of the university. Descriptive scanning method was used in the study. The study was conducted with the participation of 150 university students studying in the Department of Psychological Counseling and Economics of the Kafkas University Faculty of Education. SPSS 20 program was used for data analysis. According to the results in the analysis of the data, there was a significant difference in the variables of age, family economic status and reading status in different faculties of the university but there was no significant difference in gender variables. In addition, There was an inverse (negative) relationship between the Internet addiction and emotional intelligence of students, It was determined that emotional intelligence predicted internet addiction at the level of 18.4%.

Keywords: Technology addiction, internet addiction, emotional intelligence.

GİRİŞ

Her geçen gün hızla yaygınlaşan teknolojinin insan hayatına getirdiği sayısız faydalar vardır. Faydalarının başında bilgi arayışını hızlandırması, kişiler arası iletişimi sağlaması ve bankacılık gibi ticari işlemlerin hızlı ve doğru bir biçimde yapılması sayılabilir. Ancak kişinin teknoloji kullanımı üzerinde kontrolünün kaybolması ve teknolojiyi ölçsüz ve sınırsız kullanması çok ciddi zararlara sebep olabilir (Türkiye Yeşilay Cemiyeti, 2019). Günümüzde internet kullanımı insan hayatını kolaylaştırarak toplumsal gelişmeye katkı sağlayan tüm bu amaçların dışında kimi kullanıcılar için hayatlarının merkezinde ve karşısında direnmenin zorlaşmış olduğu bir ortam halini almıştır (Kır ve Sulak, 2014). İnternetin bilinçsiz kullanımı bireysel ve toplumsal hayata yönelik tehditler sunmaktadır. İnternet bağımlılığı olarak adlandırılan bu durum aşırı internet kullanımı, internette geçirilen zamanı kontrol edememe, internete ulaşımın kısıtlanması durumunda yoğun anksiyete/endişe duyma, internette geçirilen zamanı yönetme güçlüğü, depresyon, yalnızlık, toplumla ve aile bireyleriyle sosyal etkileşimi azaltma, sinirsel ve psikolojik komplikasyonlar sosyal ve ailevi hayatının giderek bozulması gibi sorunlar oluşturmaktadır. Aşırı ve engellenemez internet kullanımında ortaya çıkan bu sorunlar, bireylerin akademik, finansal, ailevi ve meslek hayatlarını olumsuz etkilemeleri nedenleriyle “problemlili” olarak tanımlanmaktadır (Reisoğlu, Gedik ve Göktaş, 2013; Ümmet ve Ekşi, 2016). İnternet’te fazla zaman geçiren çocuk ve gençlerle ilgili araştırmalara bakıldığında da yine çocuk ve gençler üzerinde olumsuz birçok etkisinin olduğu görülmektedir. Bu çocukların zihinsel fonksiyonlarının ve düşünce süreçlerinin bozulduğu, kişiler arası ilişki duyarlılıklarının azaldığı için yalnızlaştığını ve yüz yüze ilişki kurmakta güçlük yaşadıklarını ifade edilmektedir. Yoğun bir şekilde İnternet kullanan ve bilgisayar oyunları ile zamanını geçiren çocukların, obsesif, depresif, kaygılı, düşmanca, hostile, fobik, paranoid düşüncelerin arttığı gözlenmektedir. Sosyal gelişmelerinin önemli ölçüde gerilediği, öz güvenlerinin düşük, sosyal kaygı düzeylerinin ve saldırganlık davranışlarının ise yüksek olduğu tespit edilmiştir (Türkiye Yeşilay Cemiyeti, 2019).

Young (1999), internet bağımlılığının beş alt kategoriye ayırmıştır:

- Siber seksüel bağımlılık (Cybersexual addiction): Seks ve pornografi için internetin aşırı kullanımı
 - Siber ilişki bağımlılığı (Cyberrelationship addiction): Takıntılı biçimde internet üzerinden arkadaşlık ya da romantik ilişkilerde bulunma
 - İnternet zorlamaları (Net compulsions): Aşırı biçimde kumar oynama, alışveriş yapma veya ticaret yapma durumu
 - Aşırı bilgi bağımlılığı (Information overload): Takıntılı veri tabanı taramaları
 - Bilgisayar bağımlılığı (Computer addiction): Bilgisayar oyunu oynama ya da programlama yapma
- (Young, 1999; Söyler ve Kaptanoğlu, 2018).

Soule ve arkadaşları da (2003) yine internet bağımlılığını 5 ayırmıştır bunlardan ilki; yetişkinlere özgü sohbet odası ve sanal porno bağımlılığı olarak dikkat çeken sanal seks ve ilişki bağımlılığı. İkincisi arkadaşlık siteleri, sohbet odası, e-posta, mesajlaşma bağımlılığı. Üçüncüsü, internette kumar bağımlılığıdır. Önlenemez biçimde kumar oynama, alış-veriş yapma ve açık artırma ya da bahis sitelerini kullanma gibi davranışlarla kendini gösterir. Dördüncüsü gereğinden fazla web veya veri bankalarında tarama yapan ihtiyaç dışı bilgi arama bağımlılığı ve beşincisi aşırı derecede oyun oynama ve program hazırlama (yazma) bağımlılığı olan bilgisayar bağımlılığı (Balci ve Gülnar, 2009) olarak sıralanabilir.

İnternet bağımlılığın bazı nedenleri sıralanmakla birlikte genel olarak hem fikir olunan nokta sosyalleşme ihtiyacı, sosyal ilişki başlatmak ve sürdürmek çabasına dönük olmasıdır. İletişim kurabilmek psikolojik ve toplumsal bazı gereksinimleri karşılar. Kendilerini ve kişisel gereksinimlerini ifade edebilme arzusu içinde olan bireyler sağlıklı iletişim kuramadıklarında toplumun diğer üyelerini itici ve tehlikeli algılanmaya başlar. İnterneti çekici kılan etmenlerin başında bireyin sosyal yaşamında kuramadığı iletişimi internet üzerinden kurabilmesi, düşünce ve duygularını özgürce ifade edebilmesi, kendisini maskeleyebilmesi, gerçek kimliklerini saklayabilmesi, kişilere istediği biçimde kendini tanıtabilmesi ve kendi istediği zaman iletişime girebilmesi sayılabilir (Ümmet ve Ekşi, 2016; Erdoğdu, 2008).

Duygusal zekâ, bireyin kendinin farkında olmasına, kendisini kabul edebilmesine, topluma ve kendisine yararlı eylemler üretmesine ve toplumun diğer üyeleriyle sağlıklı ilişkiler yürütmesine imkân sağladığı içindir ki, sağlıklı bir toplum oluşturulmasında mutlaka göz önünde bulundurulması gereken bir husustur. En önemlisi de duygusal zekâ, kişinin kendisini tanımasının ve hayatta mutlu olmasının anahtarıdır (Maboçoğlu, 2006). Sağlıklı ilişkilerin temelini oluşturan “Duygusal zekâ” kavramını ilk olarak ortaya koyan Salovey ve Mayer (1990) duygusal zekânın 1-) Bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını değerlendirmesi 2-) Duyguların düzenlenmesi (Kendi ve diğerleri) 3-) Duyguların problem çözümünde kullanılması gibi uyum sağlayıcı üç yetenek kategorisinden oluştuğunu ifade etmişlerdir. Daha sonraki çalışmalarında ise duygusal zekâ tanımını 5 ana başlık altında toplamışlardır (Mayer ve Salovey, 1993; Tuğrul, 1999).

1. Duygularının farkında olma: Belirli bir durumda ya da anda ne hissettiğinin farkına varabilmek duygusal zekânın temelidir. Duygularının farkında olan kişiler kendileri için doğru olanı daha iyi analiz edebilir, bu kararları alırken daha özerk davranabilirler. Bu kişiler kendi sınırlarından emindirler ve hayata olumlu bir gözle bakabilirler.

2. Duygularla başa çıkabilmek: Farkına varılan duygularla uygun biçimde başa çıkabilmek, öfke kontrolünü sağlama, yoğun yaşanan endişe, karamsarlık ve alınganlık gibi olumsuz duygulardan kurtulma yeteneğini kapsar.

3. Kendini motive etmek: İnsanın kendini bir amaç için motive edebilmesi için duygularını organize edebilmesi gerekir. Bu kişilerin özdenetimleri oldukça güçlüdür. Bu sayede özel ya da iş yaşantılarında üretken ve etkili olurlar.

4. Başkalarının duygularını fark etmek: Başkalarının duygularını fark edebilmek yani empati kurabilmek, duygusal zekanın en temel özelliklerindedir. Empati yeteneği yüksek kişiler kendisi ile karşısındaki kişinin hangi duygu durumu içerisinde olduğunu fark edebilir (Hoffman, 1984) ve uygun duygusal tepkiler verebilirler (Thompson ve Gullone, 2003).

5. İlişkileri yürütebilmek: Duygusal zekânın bir diğer özelliği de diğer insanlarla olan ilişkileri yürütebilmektir. İletişim kurabilmek kadar bu ilişkiyi derinleştirebilmek ve sürdürülebilmekte sağlıklı iletişimin önemli göstergelerindedir. Bu beceriler popüler olmanın, liderliğin, kişilerarası etkililiğin altında yatan unsurlardır.

Duygusal zekânın bu beş farklı yetenek alanını her bir birey için farklılıklar gösterir. Örneğin başkalarının kaygılarını yatıştırma konusunda çok becerikli olan biri kendi duygularını denetlemede aynı başarıyı gösteremeyebilirler (Tuğrul,1999). Duygusal Zekâ adlı eseriyle Goleman, duygusal zekânın duyguların anlaşılması ve ifade edilmesinden etkilenen özel sosyal ve iletişimsel becerileri olduğu üzerinde durmuştur. Goleman'a (1996) göre IQ ve duygusal zekâ birbirinden farklı zeka türleridir. Ona bu iki zekâ türünün birbirinden farklı olduğunu düşündüren kanıtlardan ön önemlisi akademik başarısı yüksek kişilerin hayattaki başarıları arasında bir ilişki olmadığını ortaya koyan çalışmasıydı. Duygusal zekâyı kişilik özelliği olarak ele alan Goleman (1996) duygusal zekâyı 5 bölümde ele almıştır. Bunlar; duyguları bilme (knowing), duyguları yönetme, motive etme (motivating oneself), diğerlerinin duygularını tanıma, ilişkileri götürebilme (handling) şeklindedir (İşmen, 2001).

İnsanın toplumsal uyum sürecinde başarılı olabilmesi için en temel becerisi diğer kişilerle iletişime girebilmesidir. Sağlıklı iletişim ve ilişki becerisi geliştirebilmesi bireyin kişilik özellikleri, psikolojik farkındalığı ve bu beceriyi gerçekleştirmek olarak ifade edilebilir (Peele, 1991). Goleman (1996)'a göre bu beceri yani duygusal zekâ geliştirilebilir. Bunun için en önemli faktör bebeklik döneminden itibaren çocuklara duygusal yüz ifadelerini anlama becerisinin oluşturulmasıdır. Özellikle anne ve babanın kendi hislerini ifade edebilmeleri ve birbirleriyle olan iletişim şekilleriyle çocuğa model olurlar. Duygu dışavurumunda problem olan ebeveynlerin çocukları hem kendi duygularını tanımada hem de diğer kişilerin duygularını anlama ve karşılık vermede başarısız olmaktadır (Tuğrul,1999).

İnternet bağımlılığın nedenlerine bakıldığında bağımlı olan kişilik tiplerinin daha utangaç veya diğer insanlarla iletişime geçmekte zorluk yaşayan kişiler olduğu ifade edilmektedir. Sadece konuşmaktan ibaret olmayan iletişim başkalarının ve kendinin duygularını anlayabilme ve doğru tepkiler vermeyi de içerir. Alan yazın incelendiğinde bu yeteneklerin duygusal zekâsı yüksek kişilerde daha yüksek olduğu görülmektedir. Mutlu ve sağlıklı olduğunda bunu çevresiyle paylaşmak, iletişime geçmek isteyen insan bunu yapamadığında yalnızlık ve yalıtılmışlık duygusunu yaşar. Bireyin hayatından memnun olmaması, başkalarına yakınlık veya başkalarıyla güçlü bağlar kuramaması ve ya umut kaybı hissetmesi durumunda bağımlılığa karşı hassasiyet oluşturur (Peele, 1991). Benzer şekilde, yaşamlarının birçok alanından memnun olmayan ya da rahatsız olan bireyler, bu olumsuz duygudan kurtulmak için kendini rahatlatmak için şeylere bağımlılık geliştirir (Young 1997a, Young 1997b; Ümmet ve Ekşi, 2016; Erdoğan, 2008; Alexander, 2008). Ekran bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, video - içerik tüketim bağımlılığı, açık arttırma ve şans oyunları, alışveriş, kumar, uyuşturucu maddeler, bilgisayar oyunları ya da internet bağımlılığı gibi birçok bağımlılık türü her geçen gün ciddi bir toplumsal sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bilgi alış verişinin ve iletişimin hızla yayıldığı küreselleşen dünyada neden birçok kişinin bağımlı olduğu önemli ve çözülmesi gereken sorunlardan biridir (Volkow, 2014; Sezer, 2013; Sezer ve İşgör, 2017; Erdener, Sezer ve Tezci, 2017). Bu gerekçelerle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Katılımcıların duygusal zekâları ile internet bağımlılık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

2. Katılımcıların internet bağımlılığını duygusal zekâ yordamakta mıdır?

3. Katılımcıların internet bağımlılık puanları ve duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete, yaşa, ailenin ekonomik durumuna ve öğrenim gördükleri alana göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, "Betimsel ve İlişkisel Tarama Modeli"ne uygun bir şekilde yapılmıştır. Konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği tarama modelleri, mevcut durumu betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2018-2019 öğretim yılında Eğitim Fakültesi Rehberlik ve psikolojik Danışmanlık anabilim dalında ve İktisat Fakültesi İktisat Bölümünde okuyan 150 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Örneklemi Psikolojik Danışmanlık ve iktisat bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerden ulaşılabilenler oluşturmuştur. Kolay ulaşılabılır örnekleme kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve iki ölçme aracı ile elde edilmiştir. Bunlar; Duygusal Zekâ Ölçeği ve Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBT-KF) dur.

Duygusal Zekâ Ölçeği: Schutte ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve duygusal zekâ araştırmalarında yoğun olarak kullanılan 33 maddelik Duygusal Zekâ Ölçeği'nin kuramsal temeli 3 boyutlu duygusal zekâ modeline dayanmaktadır (Mayer ve Salovey, 1990). Austin ve diğerleri (2004) tarafından modifiye edilen Duygusal Zekâ Ölçeği, 20'si olumlu ve 21'i olumsuz toplam 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, (1) kesinlikle katılmıyorum (2) katılmıyorum (3) kararsızım (4) katılıyorum ve (5) kesinlikle katılıyorum şeklinde 5'li likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Ölçek üç faktörden oluşmaktadır: İyimserlik/Ruh Halini Düzenleme, Duygulardan Faydalanma ve Duyguların İfadesi. Ölçek bu üç faktörü ve bütününde genel duygusal zekâyı ölçmektedir. Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .70 olarak hesaplanmıştır.

Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBT-KF): Young tarafından geliştirilen ve Pawlikowski ve arkadaşları tarafından kısa forma dönüştürülen YİBT-KF, 12 maddeden oluşmaktadır. Beşli Likert tipi olan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda YİBT-KF'nin iyi uyum verdiği saptanmıştır ($\chi^2=173.58$, $sd=53$, $CFI=0.95$, $SRMR=0.064$ ve $RMSEA=0.079$). Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .77 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin Değerlendirilmesinde SPSS 20 istatistik paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 1.

Teknoloji Bağımlılığı Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları Puanları Arasındaki İlişkileri Belirlemek Amacıyla Yapılan Pearsons Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	İyimserlik	Duygulardan faydalanma	Duyguları ifade etme	Toplam duygusal zekâ	
İnternet bağımlılığı	r	-0.302	-0.325	-0.406	-0.428
	p	.000	.000	.000	.000
	N	150	150	150	150

Tablo 1'de görüldüğü üzere teknoloji bağımlılığı ölçeği ile duygusal zeka alt boyutları ölçeği puanları arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan pearsons korelasyon analizi sonuçlarında değişkenler arasında istatistiksel açıdan negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. ($r=-.302$; $p<001$), ($r=-.325$; $p<001$), ($r=-.406$; $p<001$), ($r=-.428$; $p<001$) yani duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe teknoloji bağımlılık düzeyi düşmüştür.

Tablo 2.

Duygusal Zekâ Alt Boyutlarının İnternet Bağımlılığının Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz Sonucu

Değişken	B	Standart hata	B	t	Sig.
Sabit	61.920	4.860		12.742	.000
Duygulardan faydalanma	-.237	.206	-.110	-1.152	.251
Duyguları ifade etme	-.239	.160	-.189	-1.494	.137
Duygusal zeka toplam	-.109	.077	-.206	-1.425	.156

($R= .448$, $R^2=.184$, $F= 12.227$, $p<.001$)

Tablo 2 incelendiğinde duygusal zekânın alt boyutları olan duygulardan faydalanma ve duyguları ifade etme boyutlarının katılımcıların internet bağımlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir ($R= .448$, $R^2= .184$, $F= 12.227$, $p<.001$). Elde edilen bu bulgular internet bağımlılığına ilişkin toplam varyansın %18 duygusal zekâ ile açıklandığını ifade etmektedir. Duygusal zekânın iyimserlik alt boyutunun ise herhangi bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Tablo 3.
İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney –U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	S.O	S.T	U	z	p
İnternet bağımlılığı	Kadın	34	74.96	2548.50	1953.500 1	-.083	.934
	Erkek	116	75.66	8776.50			
	Toplam	150					
İyimserlik	Kadın	34	82.62	2809.00	1730.000	-1.087	.277
	Erkek	116	73.41	8516.00			
	Toplam	150					
Duygulardan faydalanma	Kadın	34	78.38	2665.00	1874.000	-.442	.659
	Erkek	116	74.66	8660.00			
	Toplam	150					
Duyguları ifade etme	Kadın	34	74.12	2520.00	1925.000	-.211	.833
	Erkek	116	75.91	8805.00			
	Toplam	150					
Duygusal zeka toplam	Kadın	34	81.04	2755.50	1783.500 1	-.846	.397
	Erkek	116	73.88	8569.50			
	Toplam	150					

Tablo 3’de görüldüğü gibi, teknoloji bağımlılığı ölçeği ve duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları olan iyimserlik, duyguları ifade etme, duygulardan yararlanma puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney -U testi sonucunda cinsiyet değişkenine göre teknoloji bağımlılığı ve duygusal zekâ ölçeği puanları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunamamıştır ($p>0.05$).

Tablo 4.
İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeğinin Alt Boyutları Puanlarının Ailenin Ekonomik Durumuna Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Ailenin ekonomik durumu	N	SO	χ^2	df	p
İnternet Bağımlılığı	0-500	23	71.57	19.020	3	.000
	500-1000	66	60.17			
	1000-3000	39	94.17			
	3000 üstü	22	92.50			
	Toplam	150				
İyimserlik	0-500	23	81.50	49.187	3	.000
	500-1000	66	100.24			
	1000-3000	39	46.18			
	3000 üstü	22	46.98			
	Toplam	150				
Duygulardan Faydalanma	0-500	23	72.76	30.430	3	.000
	500-1000	66	94.52			
	1000-3000	39	65.37			
	3000 üstü	22	39.27			
	Toplam	150				
Duyguları İfade Etme	0-500	23	84.59	25.653	3	.000
	500-1000	66	91.58			
	1000-3000	39	59.79			
	3000 üstü	22	45.59			
	Toplam	150				
Duygusal Zeka Toplam	0-500	23	81.91	53.239	3	.000
	500-1000	66	100.80			
	1000-3000	39	51.08			
	3000 üstü	22	36.20			
	Toplam	150				

Tablo 4’de görüldüğü gibi, katılımcıların teknoloji bağımlılığı ve duygusal zekâ ölçeğinden aldıkları puanların ekonomik gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H testi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Sonuçlar incelendiğinde ekonomik gelir düzeyi yüksek olan katılımcıların teknoloji bağımlılık puanlarının da yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların duygusal zekâ düzeylerinin ekonomik gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında ise 500-1000 arasında olan bireylerin duygusal zekâ puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar gelir düzeyi yüksek katılımcıların duygusal zekâ puanlarının düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo5.

İnternet Bağımlılığı Ölçeği ve Duygusal Zekâ Ölçeğinin Altı Boyutları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

	Yaş	N	SO	χ^2	df	p
İnternet bağımlılığı	18-20	8	76.06	6.636	3	.084
	21-23	28	88.27			
	24-26	78	76.56			
	26 üstü	35	60.66			
	Toplam	149				
İyimserlik	18-20	8	71.88	12.424	3	.006
	21-23	28	51.32			
	24-26	78	77.56			
	26 üstü	35	88.94			
	Toplam	149				
Duygulardan Faydalanma	18-20	8	53.69	10.039	3	.018
	21-23	28	62.42			
	24-26	78	73.98			
	26 üstü	35	92.21			
	Toplam	149				
Duyguları İfade Etme	18-20	8	67.50	6.638	3	.084
	21-23	28	64.75			
	24-26	78	72.48			
	26 üstü	35	90.53			
	Toplam	149				
Duygusal Zekâ toplam	18-20	8	67.19	11.596	3	.009
	21-23	28	55.16			
	24-26	78	75.31			
	26 üstü	35	91.96			
	Toplam	149				

Tablo 5’de görüldüğü gibi, teknoloji bağımlılığı ve duygusal zekâ ölçeği puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H testi sonucunda katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları olan iyimserlik ve duygulardan faydalanma puanları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. ($p<0.05$) Bu sonuca göre 26 yaş üzeri katılımcıların duygusal zekâ puanları diğer yaş gruplarına göre anlamlı bir artış göstermektedir. Yaş değişkeni ile teknoloji bağımlılığı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 6.

Eğitim Aldıkları Alana Göre Duygusal Zekâ ve İnternet Bağımlılığı Puanları Arasında Yapılan Bağımsız Grup T Testi Sonuçları

	Fakülte	N	x	ss	sd	t	p
İnternet Bağımlılığı	İşletme	75	37.4933	5.21011	148	6.919	.000
	Eğitim	75	29.2000	8.97895			
İyimserlik	İşletme	75	53.4133	7.46540	148	-7.382	.000
	Eğitim	75	63.0267	8.45333			
Duygulardan Faydalanma	İşletme	75	17.3867	3.36875	148	-7.100	.000
	Eğitim	75	21.3067	3.39305			
Duyguları İfade Etme	İşletme	75	41.2800	4.66893	148	-6.866	.000
	Eğitim	75	47.8133	6.78968			
Duygusal Zekâ Toplam	İşletme	75	112.0800	10.17517	148	-9.990	.000
	Eğitim	75	132.1467	14.11027			

Tablo 6’da görüldüğü gibi, teknoloji bağımlılığı ölçeği ve duygusal zekâ puanlarının katılımcıların eğitim aldıkları alana göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan **Bağımsız Grup t Testi Sonuçlarına** göre grupların teknoloji bağımlılığı ve duygusal zekâ puanları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bir

fark bulunmuştur ($p < 0.001$). Bu fark internet bağımlılığında işletme fakültesinde eğitim alan katılımcılar lehinedir. Yani sonuçlara göre işletme fakültesinde eğitim gören katılımcıların internet bağımlılığı puanları eğitim fakültesindeki katılımcılara göre daha yüksektir. Duygusal zekâ puanları incelendiğinde ise eğitim fakültesinde eğitim alan katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları olan iyimserlik, duygularını ifade etme, duygulardan yararlanma boyutlarından işletme fakültesinden katılan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

İnternet bağımlılığı ilk olarak Amerikan Psikoloji Derneği'nde yayınlanmış olan bir çalışmayla dikkati çekmiştir. Bu çalışmada, aşırı internet kullanımına sahip ve bağımlılığa ilişkin klinik belirtiler de gösteren birçok kişi incelenmiştir. Sonra gelen çalışmalar konuya farklı açılardan yaklaşan internet bağımlılığını tanımlamak ve normal internet kullanıcıları ile internet bağımlıları arasındaki davranış farklılıklarını ortaya koymak amacı ile yapılmıştır (Söyler ve Kaptanoğlu, 2018). Bu çalışmada ise üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Duygusal zekâsı yüksek kişilerin, diğer kişileri anlayabilen, pozitif ilişkiler kurup iyi geçinebilen, yaşam aktivitelerinden aktif olarak yararlanabilen ve mutlu olmaya çalışan kişiler olduğu düşünüldüğünde duygusal zekâ ile internet bağımlılığının ilişkili olduğu söylenebilir (Ançel, Açıköz ve Yavaş Ayhan, 2015; Sezer ve Murat, 2018). Yüksek duygusal zekâyâ sahip olmanın internet bağımlılığı ile olan ilişkisine bakıldığında, duygularını anlama ve başkalarına ifade etmede sorun yaşayan kişilerin patolojik birçok davranışı geliştirebilecekleri bilinmektedir. Bu çalışmanın sonuçları da iki değişken arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada yapılan bir diğer analiz sonucuna göre de duygusal zekânın alt boyutları olan duygulardan faydalanma ve duyguları ifade etme boyutlarının katılımcıların internet bağımlılıklarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde bu sonuçlarla uyumlu birçok çalışmaya rastlanmıştır. Kant (2018) de ergenlerle yaptığı çalışmada internet bağımlılığı ve duygusal zekâ arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Khoshakhlagh ve Faramarzi'nin (2012), 200 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmada duygusal zekâ, zihinsel bozukluklar, davranış problemleri ve internet bağımlılığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Bu bulgular aynı zamanda Pinnelli, (2002); Yen ve diğerleri (2007); Ko ve diğerleri (2009); Dong ve diğerleri (2010); Weinstein (2010); Ançel, Açıköz ve Yavaş Ayhan (2015) ve Sezen ve Murat (2018) çalışmalarıyla tutarlıdır. Bunun yanında Sanghvi ve Rai (2015) de yaptıkları çalışmada internet bağımlılığı ve duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Anlamlı sonuç bulunamaması çalışmanın örneklem grubunun 30 kişi olmasına ve örneklem grubunun nicel veri analizi için sağlıklı veriler elde edilecek kadar yeterli olmamasına bağlanabilir.

Bu araştırmada cinsiyet değişkeninin katılımcıların teknoloji bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasında bir farklılık oluşturmadığı da bulgular arasındadır. Lam ve arkadaşları, 2009; Taylan ve Işık, 2015; Kim vd., (2006); Batıgün ve Hasta, (2010); Taş, (2018), çalışmalarında bu çalışmayla benzer biçimde internet bağımlılığı ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Fakat Günüş (2009), Kır ve Sulak (2014), Doğan (2013), Morsünbül (2014), Günüş (2010), Özgür (2013), Eldeleklioğlu ve Vural Batık (2013), Balcı ve Gülnar (2009), Oktan (2015), Çakır ve ark. (2011), Çağır (2010) ve Yılmaz (2010) tarafından yapılan çalışmalarda ise erkeklerin kadınlara göre daha fazla internet bağımlısı oldukları belirlenmiştir. Bu sonucun erkekler lehine olma sebebini erkek kullanıcıların teknolojiye ve internet bağımlılık nesnelere çevrimiçi oyun, çevrimiçi sohbet, çevrimiçi seks, çevrimiçi kumar gibi aşırı nesnelere olan aşırı ilgilerinden kaynaklı olmasıyla açıklamışlardır. Duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeye dönük çalışmalarda da İşmen (2004) de bu çalışmayla benzer bir sonuca ulaşarak herhangi bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Fakat benzer olmayan sonuçlarla daha fazla karşılaşmıştır. Örneğin Ciarroci, Cahan ve Caputi (2000), Mayer, Caruso ve Salovey (1999), Tuğrul (1999), Kiye ve Demir (2018) kadınların erkeklere oranla duygusal zekâlarının daha yüksek olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Bu çalışmada fark bulunamama sebebi de kadın örneklem sayısının yetersiz olmasına bağlanabilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise öğrencilerinin ekonomik durumunun iyileştikçe teknoloji bağımlılığının arttığı fakat duygusal zekâ düzeyinin azaldığıdır. Kayri ve Günüş (2016); Yüksel (2016) yüksek ve düşük sosyoekonomik koşullara sahip öğrencilerin internet bağımlılığı açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesini amaçlayan çalışmalarında da benzer bulguya ulaşmış ve sosyoekonomik düzeyi yüksek olan ailelerin çocuklarının internet bağımlısı olma ihtimallerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Duygusal zekânın ekonomik durumla ters yönde ilişkili olmasının nedeni öğrencilerinin ekonomik durumunun iyileştikçe teknoloji bağımlılığının artması ve insan ilişkilerinin, duygusal yaşantıları azalmasına bağlanabilir. Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında ise farklı bulgulara rastlanmıştır. Göçet (2006), Arıç ve Ömerustaoğlu (2018) ve Taşkın (2008)'in ailenin ekonomik durumu ile öğrencinin duygusal zekâ düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişkinin olmadığını Kavcar (2011)'in çalışmasında ise duygusal zekânın ekonomik düzey ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Duygusal zekânın gelişmesi açısından ele alınan faktörlerden bir diğeri ise yaş değişkenidir. Bu çalışmanın sonucuna göre 26 yaş üzeri katılımcıların duygusal zekâ puanları diğer yaş gruplarına göre anlamlı bir artış göstermektedir. Benzer sonuçlara Atay (2002), Mayer vd. (2001) deki çalışmalarıyla ulaşmış ve duygusal

zekânın genç yetişkinlik döneminin başlarına kadar yaşla birlikte arttığı sonucuna varmışlardır. Yaş değişkeni ile teknoloji bağımlılığı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Katılımcıların eğitim aldıkları alana göre internet bağımlılığı ve duygusal zekâ puanları incelendiğinde ise işletme fakültesinde eğitim gören katılımcıların internet bağımlılığı puanları eğitim fakültesindeki katılımcılara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Duygusal zekâ puanları incelendiğinde ise eğitim fakültesinde eğitim alan katılımcıların duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları olan iyimserlik, duygularını ifade etme, duygulardan yaralanma boyutlarından işletme fakültesinden katılan katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Erdoğan (2008) yaptığı çalışmada da Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ ölçeği puanlarının Hukuk, Fen Edebiyat, İşletme, Mühendislik fakültesi öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Duygusal zekânın eğitimle geliştirilebileceği düşüncesi dikkate alındığında eğitim fakültesinde eğitim alan öğrencilerinin içerik olarak psikoloji, iyi oluş, empati, kişilik ve sosyal özellikler gibi konulara dayalı bir eğitim sürecinden geçmiş olmalarına bağlanabilir.

İnternet bağımlılarının interneti haftada kırk ila seksen saat arasında kullandığı düşünüldüğünde bu durumun kişinin iş, okul yaşamını olumsuz etkilemesi kaçınılmaz olmaktadır. Bunun yanında uyku yoksunluğu, aşırı yorgunluk bağışıklık sisteminin kötüleşmesi ve kas hastalıkları birçok sağlık sorununu da beraberinde getirmektedir (Young, 1999). Yaşam kalitesini düşüren bu bağımlılık ve ilişkili olduğu düşünülen duygusal zekâ konusunda yapılan bu ve pek çok çalışmanın sonucu değerlendirildiğinde eğitim açısından doğurgular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

Duygusal zekâ yetenekleri eğitimle geliştirilebilen ve güçlendirilebilen bir beceridir (Furnham, 2012; Yeşilyaprak, 2001). Bu sebeple duygusal zekânın gelişimini sağlayan duygusal okuryazarlık programlarına anaokulundan yükseköğrenime dek her eğitim kademesinde önem verilmeli ve çocukların farklı zekâ profilleri dikkate alınarak geliştirilmelidir. Ayrıca internet bağımlıların normal rutinlerini bozmalarını ve çevrimiçi alışkanlıklarını kırmak için yeni zaman kullanım biçimlerini yeniden oluşturmaları gerekmektedir. Bağımlılar için internet oturumunu sonlandıracağı bir süreyi belirleyen dış durdurucular kullanmaları önerilmelidir. Tüm bunların yanında en önemli uygulama gerçek hayattaki aktiviteler hakkında hoş hisler geliştirerek diğer kişilerle duygusal bağlar kurabilmesini, duygularını paylaşabilmesini sağlamaktır. Duygusal zekânın gelişimini destekleyen, sosyal ilişkileri temel alan, onları aktif kılan bir eğitim programı sadece internet bağımlılığının değil birçok bağımlılık türünün oluşmasının engellenmesinde etkili olacaktır.

KAYNAKÇA

- Alexander, B. (2008). *The globalization of addiction: a study in poverty of the spirit*. Newyork: Oxford University Press.
- Ançel, G., Açıkgöz, İ ve Yavaş Ayhan, A. G. (2015). Problemlerli internet kullanımı ile duygusal zekâ ve bazı sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 16, 255-263.
- Arıç, S. ve Ömerustaoğlu, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. <https://dergi.biruni.edu.tr/wp-content/uploads/2018/06/%C3%9Cniversite-%C3%96%C4%9Frencilerinin-Duygusal-Zekalar%C4%B1-ve-Akademik-Ba%C5%9Far%C4%B1lar%C4%B1-Aras%C4%B1ndaki-%C4%B0li%C5%9Fkinin-%C4%B0ncelenmesi-1.pdf> adresinden 26.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Atay, K. (2002). Okul müdürlerinin duygusal zeka düzeyleri ile çatışmaları çözümleme stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 344-355.
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim*, 6(1), 5-22.
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim Dergisi*, 6(1).
- Batıgün, A. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11, 213-219.
- Ciarrochi, J. V., A. Y. C. Chan ve P. Caputi (2000). A critical evaluation of the emotional construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539 – 561.
- Çağır, G. (2010). *Lise ve üniversite öğrencilerinin problemlerli internet kullanım düzeyleri ile algılanan esenlik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Çakır, Ö., Ayas, T. ve Horzum, M. B. (2011). Üniversite öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(2), 95-117.
- Doğan, A. (2013). *İnternet Bağımlılığı Yaygınlığı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dong, G., Zhou, H. ve Zhao, X. (2010). Impulse inhibition in people with Internet addiction disorder: electrophysiological evidence from a Go/NoGo study. *Neurosci Lett*, 485(2), 42-138.
- Endeleklioğlu, J. ve Vural, Batık M. (2013). Akademik başarı, internette kalınan süre, yalnızlık ve utangaçlığın internet bağımlılığı üzerindeki yordayıcı etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 141-152.

- Erdoğdu, M. Y. (2008). Duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(23),62-76.
- Furnham, A. (2012). Emotional intelligence - new perspectives and applications. https://www.researchgate.net/publication/221923485_Emotional_Intelligence . DOI: 10.5772/31079
- Goleman, D. (1996). Duygusal zekâ; neden ıq'dan daha önemlidir. Çev: Banu Seçkin Yüksel. (6.Baskı).Varlık Yayınları.
- Göçet, E. (2006).*Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişki*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Günüç, S. ve Kayri, M. (2010). Türkiye’de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik-güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 220-232.
- Hoffman, M. L. (1984). *Interaction of affect and cognition in empathy*. C. E. Izard, J. Kagan ve R.B. Zajonc (Ed.). Emotions, Cognition and Behavior.Cambridge: Cambridge University Press.
- İşmen, E. (2004). Duygusal zekâ ve aile işlevleri arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(11), 55-75.
- Kant, R. (2018). Relationship of internet addiction with emotional intelligence among youths. *Education Science And Psychology*, 2(48),39-46.
- Kavcar, B. (2011). *Duygusal zekâ ile akademik başarı ve bazı demografik değişkenlerin ilişkileri: Bir devlet üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kayri, M. ve Günüç, S. (2016). Yüksek ve düşük sosyoekonomik koşullara sahip öğrencilerin internet bağımlılığı açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 3, 165–183. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2016.3.0110>
- Khoshakhlagh, H. ve Faramarzi, S.(2012). The relationship of emotional intelligence and mental disorders with internet addiction in internet users university students. *Addict Health*, 4(3-4), 133–141.
- Kır, İ. ve Sulak, Ş. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(51), 150-167.
- Kim, K., Ryu, E., Chon, M. Y., Yeun, E. J., Choi, S. Y., Seo, J. S. and Nam, B. W. (2006). Internet addiction in Korean adolescents and its relation to depression and suicidal ideation: a questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 43(2), 185-192.
- Kiye, S. ve Demir, E. (2018). Sınıf öğrencileri düzeyinde duygusal zekâ ile çatışma çözme davranışı arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5) 639–645.
- Ko, C. H., Yen. J. Y., Chen. C. S., Yeh, Y. C., and Yen, C. F. (2009). Predictive values of psychiatric symptoms for internet addiction in adolescents: a 2-year prospective study. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 163(10), 43-937.
- Lam, L. T., Peng, Z. W., Mai, J. C. and J. Jing. (2009). Factors associated with internet addiction among adolescents. *Cyberpsychology and Behavior*. 12, 551- 555.
- Maboçoğlu, F. (2006). Duygusal zekâ ve duygusal zekânın gelişimine katkıda bulunan etkenler. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Psikolojisi) Anabilim Dalı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.
- Mayer, J. D., D. R. Caruso and P. Salovey. (1999). Emotional intelligence meets traditional standarts for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267 – 298.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., ve Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 131-137.
- Morsünbül, Ü. (2014). İnternet bağımlılığının bağlanma stilleri, kişilik özellikleri, yalnızlık ve yaşam doyumu ile ilişkisi. *International Journal Of Human Sciences*, 11(1), 357-372.
- Özgür, H. (2013). Öğretmen adaylarının sosyal ağ bağımlılığı, etkileşim kaygısı ve yalnızlık düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 667-690.
- Pinnelli S. (2002). Internet addiction disorder and identity on line: the educational relationship. URL: <http://www.proceedings.informingscience.org/IS2002Proceedings/papers/Pinne0881nter.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N. ve Göktaş, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemleri internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(170).
- Sanghvi, H. ve Rai, U. (2015). Internet addiction and its relationship with emotional intelligence and perceived stress experienced by young adults. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 2349-3429.
- Sezen, M. ve Murat M . (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*. 9(16), 182-160.
- Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *Education Sciences*, 8(4), 489-504.
- Sezer, F., ve İşgör, İ. Y. (2017). Life style and social support: The role of Computer/Internet Use. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(2).

- Erdener, M. A., Sezer, F., ve Tezci, E. (2017). Liselerde sık karşılaşılan öğrenci problemleri/Determination of frequent student problems in high schools. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308, 2140.
- Sezer, F., ve Sağay, F. (2014). Bilgisayar ve televizyon kullanımının lise gençliği üzerine etkisi. *International Peer-Reviewed Journal Of Family Children And Education*. 2(3), 63-75.
- Soule, L.C., Shell, W.N. ve Kleen, B.A.(2013). Exploring internet addiction: demographic characteristics and stereotypes of heavy internet users. *Journal Of Computer Information Systems*, 44(1), 64-73.
- Söyler, S. ve Yıldırım Kaptanoğlu A. (2018). Sanal uyuşturucu: İnternet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 7(2), 37-46.
- Taş, İ. (2018). Ergenlerde internet bağımlılığı ve psikolojik belirtilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1) 31-41.
- Taylan, H. H. ve Işık, M. (2015). Sakarya’da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(6), 855-874.
- Thompson, K.L. ve Gullone, E. (2003). Promotion of empathy and prosocial behaviour in children through humane education. *Australian Psychologist*, 38, 175- 182.
- Tuğrul, C. (1999). *Duygusal zekâ. Klinik Psikiyatri Dergisi*, 2(1), 12-20.
- Türkiye Yeşilay Cemiyeti. (2019). Türkiye bağımlılıkla mücadele programı: teknolojiye bağımlı yaşamamak için. İstanbul: Limit ofset. <https://www.yesilay.org.tr/documents/file/yesilay/kitap/tbm/internet-bagimliliği.pdf>
- Ümmet. D. ve Ekşi, F. (2016). Türkiye’deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 3(1), 29-53.
- Volkow, N. D. (2014). M.D. Drugs, brains, and behavior the science of addiction. *National Instituted On Drug Abuse* https://www.drugabuse.gov/sites/default/files/soa_2014.pdf
- Weinstein, A. M. (2010). Computer and video game addiction-a comparison between game users and non-game users. *Am J Drug Alcohol Abuse*, 36(5), 76-268.
- Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Wu, H. Y. and Yang, M. J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *J Adolesc Health*. 41(1), 93-8.
- Yeşilyaprak, B. (2001). *Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. Gazi Üniversitesi, Meslek Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*, 25, 1-139.
- Yılmaz, E. ve Karaca, F. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Genel Tıp Dergisi*, 18(2).
- Young, K. S. and Rodgers, R. (1997a). Depression and its relationship with pathological internet use. *Poster presented at the 68th annual meeting of the Eastern Psychological Association*. April 11, 1997, Washington, DC.
- Young, K. S. and Rodgers, R. (1997b). The relationship between depression using the BDI and pathological Internet use. *Poster presented at the 105th annual meeting of the American Psychological Association*. August 15, 1997. Chicago, IL.
- Young, K. (1999). *Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment*. L. VandeCreek ve T. Jackson (Ed.). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Yüksel, M. (2016). The investigation of the relationship between internet addiction and problem solving skills of high school students in terms of several variables. *Elementary Education Online*, 15(3), 1031-1042

Investigation of the Relationship Between Internet Addiction and Emotional Intelligence Levels in University Students

Devrim ERGİNSOY OSMANOĞLU

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,

Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

erginsoy@hotmail.com

Citation: Erginsoy, D. (2019). Investigation of the relationship between internet addiction and emotional intelligence levels in university students. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 6(2), 47-58.

Extended Summary

Purpose

Aside from all its functions facilitating human life and contributing to the social development, the internet has become a medium occupying a central position in the lives of some users who find it highly challenging to resist the attraction of it (Kır and Sulak, 2014). Unconscious use of the internet poses threats to individual and social life. This situation, which is called internet addiction gives rise to many problems such as excessive use of the internet, inability to control the time spent on the internet, intense anxiety/concern felt in the case of restriction on access to the internet, difficulty in managing the time spent on the internet, depression, loneliness, reduced social interaction with the community and family members, neurotic and psychological complications and deterioration in the quality of social and family life. These problems arising from excessive and uncontrollable use of the internet are defined as “problematic” due to its negative effects on individuals’ academic, financial, family and professional lives. Although some reasons for internet addiction are listed, it is generally agreed that the need for socialization and initiation and maintenance of social relations is the main reason. Being able to communicate meets some psychological and social needs. When individuals who desire to express themselves and their personal needs cannot establish healthy communication, they tend to perceive other members of society as repulsive and dangerous. The most outstanding factors that make the internet attractive include the ability of the individual to establish communication over the internet that he/she cannot have the chance in his/her social life, to express his/her thoughts and feelings freely, to mask himself/herself, to hide his/her real identity, to introduce himself/herself to people as he/she wishes and to communicate whenever he/she wants. Emotional intelligence is an issue that must be taken into consideration in creating a healthy society because it enables the individual to be aware of himself/herself, to accept himself/herself, to produce beneficial actions for the society and himself/herself and to maintain healthy relations with other members of the society. The most basic skill of human being to be successful in the social adaptation process is to communicate with other people. Developing healthy communication and relationship skills can be related to the individual’s personality traits and psychological awareness. In the current study, it was attempted to determine whether there is a relationship between emotional intelligence which is the basis of communication skills with other people and internet addiction level. In addition, it was investigated whether the internet addiction scores and emotional intelligence levels of the participants vary significantly depending on gender, age, economic status of the family and the field of study.

Method

The current study was conducted in line with the descriptive survey model. The study was carried out on 150 university students attending the Department of Psychological Counselling in the Education Faculty and the Department of Economics at Kafkas University in the 2018-2019 academic year. The data of the study were collected by using a personal information form developed by the researcher and two measurement tools. These are the Emotional Intelligence Scale developed by Schutte et al. (1998) and the Young Internet Addiction Test Short Form developed by Young.

Conclusion and Discussion

The findings of the current study have revealed that there is a significant and negative correlation between emotional intelligence and internet addiction. Moreover, two sub-dimensions of emotional intelligence which are making use of emotions and expressing emotions were found to be significant predictors of the participants’ internet addiction. In the current study, the gender variable was found to be not leading to significant differences in the participants’ technology addiction and emotional intelligence levels. Another finding of the study is that the higher the income level of the students is, the higher their internet addiction becomes, yet the less their emotional intelligence is. A similar finding has been reported by studies aiming to perform a comparative investigation of the internet addiction of students with high and low socio-economic conditions and the students with high socio-economic conditions were found to be more likely to be internet addict. Another factor addressed in relation to the development of emotional intelligence is the age variable. According to the findings of the current study, the emotional intelligence scores of the participants aged 26 years old or older were found to be significantly higher than those of the other age groups. No statistically significant correlation was found between the age variable and technology addiction.

When the participants' internet addiction and emotional intelligence scores were examined in relation to the field of study, the internet addiction means that the score of the economics students was found to be higher than that of the education faculty students. When their emotional intelligence scores were examined, the scores of the education faculty students from the emotional intelligence scale's sub-dimensions of pessimism, expressing emotions and making use of emotions were found to be higher than those of the economics students. Given that emotional intelligence can be developed through education, higher emotional intelligence scores of the education faculty students can be related to the contents of their curriculum such as psychology, well-being, empathy, personality, and social characteristics.

Given that internet addicts use the internet for 40-60 hours a week, it is inevitable that this will negatively affect their business and school lives. In addition, sleep deprivation, excessive fatigue, deterioration of the immune system and muscle diseases bring about many health problems. Considering the results of this and many other studies conducted on this addiction that is believed to decrease the quality of life and emotional intelligence to which this addiction is thought to be related, the educational implications can be summarized as follows:

Emotional intelligence is a skill that can be developed and strengthened through education. For this reason, the development of emotional intelligence should be given importance at all levels of education from kindergarten to higher education. For this, different intelligence profiles of children should be taken into consideration. For addicts, they should be advised to use external stoppers that specify a period of time for them to terminate the internet session. In addition to all these, the most important application is to develop pleasant feelings about real-life activities so that they can establish emotional ties with other people and share their feelings. An education program that supports the development of emotional intelligence, is based on social relations and makes students active will be effective in preventing the formation of many types of addiction, not just internet addiction.