

GAZİ
JOURNAL
OF
EDUCATION
SCIENCES

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi

Gazi Journal of
Education Sciences

Yıl/Year: 1

Sayı/Issue: 1



GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Gazi Journal of Educational Sciences

Yıl: 2018 • Cilt: 4 • Sayı: 3

Year: 2018 • Volume: 4 • Number: 3

ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381

Editör / Editor

Doç. Dr. Süleyman YAMAN

Alan Editörleri / Editorial Board

Bülent Akbaba, Gazi Üniversitesi

Dilek Çakıcı, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Ertuğrul Usta, Necmettin Erbakan Üniversitesi

Halil Tokcan, Niğde Üniversitesi

Hüseyin Çalışkan, Sakarya Üniversitesi

Mutlu Tahsin Üstündağ, Gazi Üniversitesi

Oktay Akbaş, Kırıkkale Üniversitesi

Recep Çakır, Amasya Üniversitesi

Soner Mehmet Özdemir, Mersin Üniversitesi

Süleyman YAMAN, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Yavuz Saka, Bülent Ecevit Üniversitesi

e-posta

gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

web

<http://dergipark.gov.tr/gebd>

<http://gebd.gazipublishing.com/GEBD>

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;

DRJI

Google Scholar

Infobaseindex

SOBIAD

Türk Eğitim İndeksi

tarafından taranmaktadır.

Bu Sayının Hakemleri:

Ahmet Turan ORHAN (Cumhuriyet Üniversitesi)

Bünyamin AĞALDAY (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Çağrı ERYILMAZ (Sinop Üniversitesi)

Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Halil TOKCAN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)

Haluk ÜNSAL (Gazi Üniversitesi)

Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi)

Oktay AKBAŞ (Kırıkkale Üniversitesi)

Özgür KIRAN (Sinop Üniversitesi)

Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)

Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin Üniversitesi)

Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Şener ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Yakup Alper VARIŞ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yönelik 2005-2018 Yılları Arasındaki Makalelerin İncelenmesi _____ 1-11

Nur ÜTKÜR

Ütkür, N. (2018). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik 2005-2018 yılları arasındaki makalelerin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 1-11. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.001>.

Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinçlerinin İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği _____ 13-28

Seyfullah GÜL - Mücahit AYDOĞMUŞ - İ. Hakan ÇOBANOĞLU - Harun TÜRK

Gül, S., Aydoğmuş, M., Çobanoğlu, İ. H., & Türk, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 13-28. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.002>.

Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi Öz Yeterlik İnançları _____ 29-51

Buse KIZILIRMAK

Kızılırmak, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 29-51. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.003>.

Beş Yaş Çocuklarının Cinsiyet Kalıp Yargı Düzeyleri ve Evdeki Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşleri _____ 53-65

Selda ATA DOĞAN - Nevra ATIŞ AKYOL - Neslihan GÜNEY KARAMAN

Ata Doğan, S., Atış Akyol, N., & Güney Karaman, N. (2018). Beş Yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 53-65. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.004>.

Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarına Yönelik 2005-2018 Yılları Arasındaki Makalelerin İncelenmesi¹

 Nur ÜTKÜR

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
nur.utkur@istanbul.edu.tr

Gönderilme Tarihi: 10/06/2018

Kabul Tarihi: 26/11/2018

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2018

DOI: [10.30855/gjes.2018.04.03.001](https://doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.001)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Hayat bilgisi,
Sosyal bilgiler,
Ders kitapları

ÖZET

Ülkemizde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilişkili olarak yazılan makalelerin özelliklerinin bir arada ele alınması, gelecek çalışmalara ışık tutması bakımından önem taşımaktadır. Bu çalışmanın amacı 2005 ve 2018 yılları arasında ülkemizde yazılan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili makalelerin incelenmesidir. Nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Tüm makalelerde, araştırmanın yapıldığı yıllar, araştırmanın yayınlandığı dergi türü, araştırmanın amacı, yöntemi, örnekleme, veri toplama araçları ve veri analiz teknikleri incelenmiştir. Araştırmada ulaşılan makaleler 41 adet olup, bunların 25'si sosyal bilgiler, 12'si hayat bilgisi ve 4'ü ise hem hayat bilgisi hem sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilişkilidir. 2005-2018 yılları arasında en fazla makalenin 2012 yılında olduğu görülmüştür. Ayrıca makaleler en fazla ulusal dergilerde yayımlanmıştır. İncelenen makalelerin amaçları arasında en fazla sayıda olanın "ders kitaplarının belirlenen bir konu açısından değerlendirilmesi" şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Makalelerin amaçları arasında en az sayıda olan ise, "eski ve yeni programın karşılaştırılması" şeklindedir. Makalelerin 32'si nitel ve 7'si nicel araştırma özelliği taşıırken, 2'si literatür inceleme şeklindedir. Makalelerin örneklemini hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitapları ile sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ayrıca en fazla kullanılan veri toplama aracı doküman inceleme olarak yer almaktadır ve veri analizi olarak içerik analizi ilk sıradadır.

¹ Bu çalışma Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu'nda (12-14 Nisan 2018) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Ütkür, N. (2018). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarına yönelik 2005-2018 yılları arasındaki makalelerin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 1-11. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.001>.

An Examination of the Articles on Life Studies and Social Studies Textbooks between 2005-2018 Years

Article Info	ABSTRACT
<p>Keywords: Life studies, Social studies, Textbooks</p>	<p>Taking together the features of the articles written in relation to life studies and social studies textbooks in our country is of importance in terms of shedding light on future studies. The aim of this study is to examine the articles on life studies and social studies textbooks written in our country between 2005 and 2018. Document analysis technique is used in this study which has qualitative research feature. In all articles, the years in which the research was conducted, the journal type published, the purpose of the research, methodology, sampling, data collection tools and data analysis techniques are examined. There are 41 articles in the research, 25 of which are related to social studies, 12 are related to life studies and 4 are related to both life studies and social studies textbooks. Between the years 2005-2018, the most articles are in 2012. These articles have also been published in national journals. Among the aims of the examined articles, it was determined that the largest number was the "evaluation of textbooks from a specified point of view". Among the purposes of the articles, the least number is the "comparison of old and new programs". While 32 of the articles are qualitative research and 7 are of quantitative research, 2 is the literature review. Samples of the articles are life studies and social studies textbooks and classroom teachers. In addition, the most commonly used data collection tool is document review and content analysis is the first place in data analysis.</p>

GİRİŞ

Ülkemizde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri ilkokul ve ortaokulda öğrencilerin yaşamlarından unsurlar barındırması ve bunları sınıf ortamında yansıtması özellikleriyle bilinmektedir. Bu nedenle özellikle ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yaşantılarında diğer dersler gibi önemli rol oynamaktadırlar. Hayat bilgisi dersi ilkokulda 1, 2 ve 3. sınıfta okutulmaktayken, sosyal bilgiler dersi ilkokulda 4. sınıf ve ortaokulda 5, 6 ve 7. sınıf seviyesinde okutulmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Okullarda okutulan ders kitaplarının öğretmenler ve öğrenciler için ders işleme sürecinde ne derece önemli olduğu da bilinmektedir. Ders kitapları, okullarda öğretmenlerin en önemli rehberleri olup dersin işlenişini önemli ölçüde etkileyen ders materyallerindedir. Bu nedenle bunların sınıf ortamlarında kullanış şekilleri ve incelenmesiyle ilgili çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması önem taşımaktadır.

Ülkemizde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili yapılan birçok çalışma yer almaktadır (Akcan, 2005; Akman ve Bastık, 2016; Aksoy ve Sönmez, 2012; Alaca, 2017; Aladağ ve Karaman, 2018; Alkış, 2005; Alpan, 2004; Aykaç, 2012; Baltacı ve Uysal, 2012; Berkant ve Atmaca, 2013; Çoban ve Temir, 2018; Doğan ve Tuğ, 2017; Erol ve Kiroğlu, 2012; Gezer ve İlhan, 2015; Gözütok, Taş, Rüzgar, Akçatepe ve Yetkiner, 2015; Gülersoy, 2013; Gülüm ve Çeltik, 2014; Güven, 2010; Güzel-Candan ve Ergen, 2014; İncekara ve Karatepe, 2010; Kabapınar, 2002; Kabapınar, 2007; Kabapınar ve Akbal, 2010; Kabapınar ve Özkan, 2012; Karabacak ve Turan, 2017; Karaca ve Ocak, 2011; Karaman-Kepenekci ve Ökdem, 2013; Kaya, Topçu ve Kop, 2014; Kaymakçı ve Er, 2013; Keskin ve Yaman, 2014; Mentiş-Taş, 2007; Nalçacı, 2011; Öztürk, 2011; Öztürk ve Özkan,

2018; Pamuk ve Pamuk, 2016; Sever ve Koçoğlu, 2013; Şahin, 2012; Tay, 2005; Tel, 2014; Turan, Şahan, Işık, Özdemir, Uysal ve Yılmaz, 2017; Ünal ve Ilgaz, 2005; Ünal ve Ünal, 2012). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilişkili olarak ortaya konulan bu çalışmaların özelliklerinin bir arada ele alınması, gelecek çalışmalara ışık tutması ve bütünü görebilmek bakımından önem taşımaktadır.

Ulusal literatür incelendiğinde hayat bilgisi ders kitaplarıyla yapılan çalışmaların içerik analizine yönelik bir çalışmaya rastlanırken (Güven ve Ayyayla-Püsküllü, 2017), birbirini hem sınıf hem de konular olarak tamamlayan iki ders olan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmaların içerik analizine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışmanın literatüre bir katkısının olacağı düşünülmektedir.

Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı 2005 ve 2018 yılları arasında ülkemizde yazılan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili makalelerin incelenmesi, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınmasıdır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

1. İncelenen makalelerin yılları ve yayımlandığı dergi türleri nelerdir?
2. İncelenen makalelerde hangi dersler yer almaktadır?
3. İncelenen makalelerin amaçları nasıl farklılaşmıştır?
4. İncelenen makalelerin çalışma grubu/örneklem özellikleri nelerdir?
5. İncelenen makalelerde hangi araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları kullanılmıştır?
6. İncelenen makalelerde hangi veri analizi türleri kullanılmıştır?

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma özelliği taşımaktadır ve yöntem olarak doküman incelemesi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Örneklem

Bu çalışmada ülkemizde 2005 ve 2018 yılları arasında yazılan hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili ulaşılabilen 41 adet makale incelenmiştir. Bu makalelere ulaşabilmek için öncelikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ile ilgili yapılmış çalışmalar belirlenmiş, aralarından “ders kitapları” ile ilgili olanlar tespit edilmiştir. Böylece çeşitli indekslerde olan, ulusal ve uluslararası toplam 41 dergide yer alan makaleler ele alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ulaşılan makalelerin tümü doküman incelemesi yöntemi ile incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken “makalelerin yayımlandığı dergi türü, yayımlandığı yıl, makalelerde yer alan ders türleri, makalelerde yer alan konuların özellikleri, çalışma grubu ve örneklem özellikleri, makalelerin yöntemi, veri toplama araçları ve veri analiz türleri”nin yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Bu formda yer alan maddelere yönelik 8 öğretim elemanının görüşü alınmıştır. Formda yer alan maddelerin kapsam geçerlik indeksleri Lawshe (1975) tekniği kullanılarak hesaplanmıştır. Buna göre Lawshe (1975) tekniği uygulanırken, 8 uzmanın görüşü alındığında kapsam geçerlik indeksinin minimum 0,78 olması gerekmektedir (akt. Yurdugül, 2005). Bu formdaki maddelerin kapsam geçerlik indeksleri 0,98 çıktığından maddelerin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada ulaşılan verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde oluşturulan verilerin kodlanmasında alanda uzman iki öğretim elemanından yardım alınmıştır. Araştırmacı tarafından incelenen makaleler, diğer öğretim elemanları tarafından oluşturulan forma göre tekrar incelenmiştir. Öğretim elemanları ve araştırmacının kodlamaları birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma için Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu değer 0,80'in üzerinde bulunduğu analiz güvenilir sayılmaktadır. Veri toplama araçlarının analizinde farklı öğretim elemanlarının kodlayıcı güvenilirlik katsayı değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Değerleri

Veri toplama aracı	Güvenirlik katsayısı (1. Kişi)	Güvenirlik katsayısı (2. Kişi)	Güvenirlik katsayısı (Ortalama)
Doküman inceleme	0,98	0,99	0,99

Tablo 1'de yer alan veriler doğrultusunda araştırmacı ile 1. ve 2. öğretim elemanlarının güvenilirlik katsayısı ortalamasının 0.99 çıkması dolayısıyla yapılan analizlerin güvenilir sayılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Makalelerin yılları ve yayımlandıkları dergi türleri

Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili olarak incelenen makalelerin hangi dergi türlerinde ve hangi yıllarda yayımlandığıyla ilgili verilere Tablo 2 ve Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 2. Dergi Türleri

Dergi türü	Sayı (f)
Ulusal dergi	27
Uluslararası dergi	14
Toplam	41

Tablo 2'de görüldüğü üzere incelenen toplam 41 makalenin 27'si ulusal dergilerde yayımlanırken, 14'ü uluslararası dergilerde yayımlanmıştır.

Tablo 3. Makalelerin Yayımlanma Yılları

Yıllar	Sayı (f)
2005	4
2007	3
2010	3
2011	3
2012	7
2013	5
2014	5
2015	2
2016	2
2017	4
2018	3
Toplam	41

Tablo 3'e göre, incelenen makalelerin en fazla 2012 yılında yayımlandığı, bunu 2013 ve 2014 yıllarının takip ettiği görülmektedir. Ayrıca en az sayıda makale 2015 ve 2016 yıllarında yayımlanmıştır.

Makalelerde yer alan dersler

İncelenen makalelerde yer alan ders türlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Makalelerde Yer Alan Ders Türleri

Ders Türü	Sayı (f)
Sosyal Bilgiler	25
Hayat Bilgisi	12
Sosyal Bilgiler ve Hayat Bilgisi	4
Toplam	41

Tablo 4'te de görüldüğü üzere toplam 41 makalenin 25'inde sosyal bilgiler ders kitapları yer almaktan, 12'sinde hayat bilgisi ders kitapları yer almaktadır. Ayrıca 4 makalede ise hem sosyal bilgiler hem de hayat bilgisi kitapları incelenmiştir.

Makalelerin amaçları

İncelenen makalelerde yer alan konuların genel özelliklerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. Makalelerde Yer Alan Konuların Özellikleri

Konular	Sayı (f)
Çalışmaların belirlenen bir konu çerçevesinde değerlendirilmesi	25
Ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri	7
Görsel ve biçimsel özelliklerin incelenmesi	6
Eski ve yeni program karşılaştırması	2
Ders kitapları üzerine genel değerlendirme	1
Toplam	41

Tablo 5'te yer alan özellikler incelendiğinde makalelerin 25'inde, çalışmaların belirlenen bir konu çerçevesinde değerlendirildiğinin tespit edildiği görülmüştür. Ayrıca çalışmaların 7'sinde ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri alınırken, 6'sında ders kitapları görsel ve biçimsel olarak incelenmiştir. Çalışmaların yalnız 2'sinde eski ve yeni program değerlendirilmesi yapılırken, yalnız 1'inde ders kitapları üzerine genel değerlendirmeye yer verilmiştir.

Makalelerin çalışma grubu/örneklem özellikleri

Tablo 6'da incelenen makalelerde yer alan çalışma grubu ve örneklem özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Grubu/Örneklem Özellikleri

Ana Temalar	Alt Temalar	Alt Temalar	Sayı (f)	
Ders Kitapları	Hayat Bilgisi	1. Sınıf	8	
		2. Sınıf	10	
		3. Sınıf	11	
	Sosyal Bilgiler	4. Sınıf	13	
		5. Sınıf	14	
		6. Sınıf	18	
		7. Sınıf	18	
	Tarih	İnkılap Tarihi	8. Sınıf	1
		Tarih	9. Sınıf	1
			10. Sınıf	1
Öğretmenler	Sınıf Öğretmenleri	0-50 kişi	2	
		51-100 kişi	4	
		101-300 kişi	3	
		301 ve üzeri	1	

Tablo 6'da görüldüğü üzere, incelenen makalelerin çalışma grubu ve örneklem özellikleri iki ana başlık altında ele alınmıştır. Yalnızca ders kitaplarının incelendiği çalışmalarda, 1, 2 ve 3. sınıf hayat bilgisi ders kitapları, 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler kitapları, 8. sınıf inkılap tarihi kitabı ile 9. ve 10. sınıf tarih kitapları örnekleme oluşturmuştur.

Sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalardan birinde sosyal bilgilerle ilişkili olduğu düşünüldüğünden, 5, 6, 7. sınıf sosyal bilgiler kitapları yanı sıra 8. sınıf inkılap tarihi kitabına yer verildiği tespit edilmiştir. Ayrıca bir diğer çalışmada, yine sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf kitapları yanı sıra, 9. ve 10. sınıf tarih kitaplarının da incelendiği belirlenmiştir.

İncelenen tüm çalışmalar arasında en fazla sosyal bilgiler kitaplarının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca ders kitaplarının incelenmesinin yanında, öğretmen görüşlerinin de alındığı çalışmalarda, sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu öğretmenlerin sayı aralığının en fazla 51-100 aralığında olduğu tespit edilmiştir.

Makalelerin araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları

İncelenen makalelerde kullanılan yöntemlere ilişkin verilere Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Makalelerin Yöntemi

Yöntemin Türü	Sayı (f)
Nitel yöntem	32
Nicel yöntem	7
Literatür tarama	2
Toplam	41

Tablo 7 incelendiğinde, makalelerin 32'sinde nitel yöntem yer alırken, 7'sinde nicel yöntemin yer aldığı tespit edilmiştir. Ayrıca yalnızca 2 makalede literatür tarama yapılarak ders kitaplarıyla genel bir inceleme yapılmıştır.

İncelenen makalelerde kullanılan veri toplama araçlarının yer aldığı verilere Tablo 8'den ulaşılabilmektedir.

Tablo 8. Makalelerin Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Araçları	Sayı (f)
Doküman inceleme	28
Anket	6
Görüşme	3
Rubrik	2
Ölçek	1
Literatür tarama	1
Toplam	41

Tablo 8'e göre, makalelerin büyük çoğunluğunda (28 adet) doküman incelemenin veri toplama aracı olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca kullanılan diğer veri toplama araçları 6 çalışmada anket, 3 çalışmada görüşme, 2 çalışmada rubrik ve yalnızca 1 çalışmada ölçektir. Çalışmalardan yalnızca 1'inde ise literatür tarama şeklinde ders kitapları üzerine genel bir değerlendirme yapıldığı belirlenmiştir.

Makalelerin veri analizi türleri

İncelenen makalelerde kullanılan veri analiz türlerine Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Makalelerin Veri Analizi Türleri

Veri Analizi	Sayı (f)
İçerik analizi	21
Betimsel analiz	13
Frekans ve yüzde hesaplama	6
Varyans analizi	2
t testi	2
Toplam	44

Tablo 9'da yer alan veriler doğrultusunda toplam 44 veri analizi türünün 21'i içerik analiziyken, 13'ü betimsel analizdir. Ayrıca 6 çalışmada frekans ve yüzde hesaplamayla veriler analiz edilmişken, 2'şer çalışmada varyans analizi ve t testi kullanılmıştır.

Çalışmalardan birinde t testi ve varyans analizi birlikte kullanılmışken, bir diğerinde frekans ve yüzde hesaplama ile t testi ve varyans analizi birlikte yer almıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 2005-2018 yılları arasında yayımlanmış hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilgili olan 41 adet makale incelenmiştir. Bu makalelerin 25'i sosyal bilgiler, 12'i hayat bilgisi ve 4'ü ise hem hayat bilgisi hem sosyal bilgiler ders kitaplarıyla ilişkilidir. Ayrıca bu makalelerin yayımlanma yılları arasında en fazla sayıda 2012 yılının olduğu, bunu 2013 ve 2014 yıllarının takip ettiği belirlenmiştir. En az çalışma ise, 2015 ve 2016 yıllarında yapılmıştır. Bu durum 2012'deki program değişikliği sonrasında ders kitaplarıyla ilgili yoğunluklu çalışmaların yapılmasına bağlanabilmektedir.

Makalelerin uluslararası dergilere oranla daha fazla olarak ulusal dergilerde yayımlandığı tespit edilmiştir. Güven ve Ayyayla-Püsküllü'nün (2017) çalışmasında da ulusal dergiler olarak ulakbimde taranan dergilerin incelendiği görülmektedir.

Bu çalışmada incelenen makalelerin amaçları arasında en fazla sayıda "ders kitaplarının belirlenen bir konu açısından değerlendirilmesi" şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda tespit edilen unsur, ders kitaplarıyla ilgili araştırılmak istenen bir konu ele alınarak o konuya yönelik değerlendirmenin yapılması şeklindedir. En az sayıda olanlar ise, "eski ve yeni programın karşılaştırılması ve ders kitapları üzerine genel değerlendirme" olarak tespit edilmiştir.

Makalelerin örneklemini hayat bilgisi, sosyal bilgiler, tarih ve inkılap tarihi ders kitapları ile sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ders kitaplarından en fazla sayıda incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarıyken, en az sayıda incelenen ise tarih ve inkılap tarihi ders kitaplarıdır. Hayat bilgisi ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalar daha az sayıda olduğu için incelenen ders kitapları da aynı oranda azdır. Sınıf öğretmenlerinde ise, genelde "51-100" sayı aralığında kişilerden ders kitaplarına yönelik görüş alındığı belirlenmiştir.

İncelenen makalelerin 32'si nitel ve 7'si nicel araştırma özelliği taşıırken, 2'si literatür inceleme şeklindedir. Genellikle çalışmalarda ders kitapları doküman inceleme yöntemiyle analiz edildiğinden çalışmalar nitel yöntem özelliği taşımaktadır.

Veri toplama aracı doküman inceleme ilk sıradayken, bunu anket, görüşme, rubrik ve ölçekler takip etmektedir. Yine Güven ve Ayyayla-Püsküllü'nün (2017) çalışmasında da doküman inceleme ilk sırada yer almaktadır. İncelenen makalelerde veri analizi türü olarak içerik analizinin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bunu "betimsel analiz, frekans ve yüzde hesaplama, varyans analizi ve t testi" takip etmektedir. Yine bunun nedeni ise, nitel araştırmaya yönelik veri toplama araçlarının nicel veri toplama araçlarından daha çok yer almasıdır.

İncelenen çalışmalarda ders kitaplarının belirlenen bir konuya yönelik olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bu konular arasında, "genel ve özel becerileri kazandırma derecesine uygunluk, evrensel değerleri içerip içermedikleri, demokrasi uygulamaları için sınıf başkanı seçim konusu, örnek olayların sunumu, kurgusal metinlerin sunumu, öğrenme stratejilerinin kullanımı, toplumsal cinsiyet, aile, tüketici hakları ve çokkültürlü eğitime yer verilme düzeyleri, edebi ürünler ve biyografi kullanımı, coğrafya konularının belirlenmesi, insan hakları ve demokrasi kavramlarının belirlenmesi" yer almaktadır. Ders kitaplarının belirlenen bu şekilde konular çerçevesinde değerlendirilmesi, kitaplarda yer alan eksikliklerin tespit edilebilmesi bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca çalışmalarda belirlenen konular doğrultusunda öğretmen görüşlerinin alınması da, çeşitli açılardan ders kitaplarının özelliklerine yönelik olarak, sürecin içinde yer alan öğretmenlerin fikirlerini belirtebilmeleri açısından oldukça önemlidir. Olumlu veya olumsuz olarak kitaplara yönelik öğretmenlerin görüş belirtmeleri, ileriki çalışmalar için bir ön bilgi niteliği taşıyabilmektedir.

Elde edilen tüm sonuçlar doğrultusunda ise, özellikle hayat bilgisi ders kitaplarıyla ilgili çalışmaların sosyal bilgilere oranla daha az olduğu tespit edilmiştir. Sınıf eğitimi alanındaki temel derslerden biri olduğu için hayat bilgisi eğitimi oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle bu derse yönelik ders kitaplarıyla ilgili çalışmaların arttırılması öneri olarak verilebilmektedir. Ayrıca bundan sonraki çalışmalarda, ders kitaplarıyla ilgili değişik yöntem ve tekniklerin yer aldığı makaleler taranarak bir meta-analiz çalışması yapılabilir.


KAYNAKÇA

- Akcan, P. İ. (2005). Edinim sürecinde görünüş ilköğretim 2. sınıf hayat bilgisi kitaplarındaki eylemler durum türleri ve görünüş etkileşimi. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 130, 7-17.
- Akman, Ö., & Bastık, U. (2016). Sosyal bilgiler ders kitaplarında ihtilafli konular içerisinde yer alan 'aile' kavramının incelenmesi: bir içerik analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 247-263.
- Aksoy, B., & Sönmez, Ö. F. (2012). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki metin ve görsellerde harita becerileri. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(48), 65-79.
- Alaca, E. (2017). Sosyal bilgiler ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 6(18), 759-785.
- Aladağ, E., & Karaman, B. (2018). A review of social studies coursebook in terms of thinking training: "science in time" unit. *European Journal of Education Studies*, 4(5), 235-255.
- Alkış, S. (2005). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya konularıyla ilgili kavramların belirlenmesi (2004 programına göre). *Marmara Coğrafya Dergisi*, 11, 83-92.
- Alpan, G. B. (2004). Ders kitaplarındaki grafik tasarımının öğrenci başarısına ve derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 3(6), 193-209.
- Aykac, N. (2012). Sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders kitaplarının toplumsal cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 50-61.
- Baltacı, C., & Uysal, M. T. (2012). Türkiye’de bir siyasal sosyalleşme aracı olarak ders materyali: ilköğretim sosyal bilgiler dersi üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 177-194.
- Berkant, H. G., & Atmaca, Y. (2013). Altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının insan hakları ve demokrasi kavramları açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(12), 179-198.
- Çoban, A., & Temir, M. (2018). Türkiye’de sosyal bilgiler ders kitaplarında çevre eğitiminin yeri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(19), 21-34.
- Doğan, Y., & Tuğ, O. (2017). Uluslararası sınavlarda başarılı Türkiye’nin sosyal bilgiler ders tasarım boyutu açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1, 56-79.
- Erol, B., & Kiroğlu, K. (2012). Hayat bilgisi ders kitaplarının dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 32.
- Gezer, M., & İlhan, M. (2015). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları ile ders kitabı değerlendirme sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-25.
- Gözütok, F. D., Taş, İ. D., Rüzgar, M. E., Akçatepe, A. G., & Yetkiner, A. (2015). İlkokul birinci sınıf hayat bilgisi kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 825-844.
- 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.

- Gülüm, K., & Çeltik, D. (2014). İlkokul 2.sınıf hayat bilgisi ders ve çalışma kitabının niteliğini arttıracak öneriler. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38(1), 46-58.
- Güven, S. (2010). İlköğretim hayat bilgisi dersi ders ve öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(156), 84-95.
- Güven, S., & Ayyayla-Püsküllü, M. (2017). Hayat bilgisi ders kitapları ile ilgili yapılan çalışmaların içerik analizi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 3(2), 75-86.
- Güzel-Candan, D., & Ergen, D. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- İncekara, S., & Karatepe, A. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeni program temelinde ders kitaplarına yönelik düşünceleri, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 21, 46-64.
- Kabapınar, Y. (2002). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan ders kitapları ve öğretim materyalleri açısından Türkiye ve İngiltere örnekleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 247-270.
- Kabapınar, Y. (2007). 1998 ve 2004 öğretim programlarına göre yazılmış hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında sosyal olay ve değerlerin sunumu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 25(25), 109-127.
- Kabapınar, Y., & Akbal, Y. (2010). Sınıf öğretmenlerinin 1998 ve 2004 yılı ilköğretim programlarına göre hazırlanmış hayat bilgisi ders kitaplarına ilişkin değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 95-122.
- Kabapınar, Y., & Özkan, Ö. (2012). Hayatın bilgisine ilişkin deneyimler sunma boyutunda hayat bilgisi ders kitaplarındaki örnek olaylar ve işlevleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(35), 137-156.
- Karabacak B., & Turan, İ. (2007). İlköğretim birinci kademe sosyal bilgiler ders kitaplarının sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına göre bir değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 209-233.
- Karaca, N. H., & Ocak, G. (2011). Hayat bilgisi ders kitaplarının becerilere uygunluk düzeyinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örnekleme). *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 108-125.
- Karaman-Kepeneci, Y., & Ökdem, M. (2013). İlköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarında tüketici hakları. *İlköğretim Online*, 12(3), 674-686.
- Kaya, B., Topçu, E., & Kop, Y. (2014). 7. sınıf sosyal bilgiler çalışma kitaplarının yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı açısından incelenmesi, *Turkish Studies*, 9(5), 1327-1340.
- Kaymakçı, S., & Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 198-224.
- Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler program ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim. *Turkish Studies*, 9(2), 933-960.
- Mentiş-Taş, A. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532.


- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *İlkokul hayat bilgisi dersi 1, 2 ve 3. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- 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.
- Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretiminde anakronizm sorunu: sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarındaki kurgusal metinler üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 37-58.
- Öztürk, T., & Özkan, Z. S. (2018). Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 172-204.
- Pamuk, İ., & Pamuk, A. (2016). Almanya'da sachunterricht ve Türkiye'de hayat bilgisi ders kitaplarında okulda demokrasi uygulamalarına örnek olarak sınıf başkanı seçimi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(2), 67-83.
- Sever, R., & Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarındaki coğrafya konularına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri/ Diyarbakır merkez ilçe örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 17-34.
- Şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(3), 129-154.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Tel, M. (2014). İlköğretim hayat bilgisi ders kitaplarındaki spor ve boş zaman temalarının değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 1-11.
- Tural, A., Şahan, G., Işık, A. D., Özdemir, S., Uysal, H., & Yılmaz, O. (2017). Türkiye ve Almanya'daki hayat bilgisi ders kitaplarının resim-metin ilişkileri ve kullanımları bakımından karşılaştırılması, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 770-782.
- Ünal, Ç., & 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 Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 129-139.
- Ünal, F., & Ünal, M. (2012). Sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2005) ve ders kitaplarında (2005-2010) harita okuma becerisi, *Milli Eğitim*, 193, 165-183.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (s.1-6). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinçlerinin İncelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Örneği

 Seyfullah GÜL

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Turizm Fakültesi
seyfullah.gul@omu.edu.tr

Mücahit AYDOĞMUŞ

 Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
mucahitaydogmus19@gmail.com

İ. Hakan ÇOBANOĞLU

 Samsun Üniversitesi, Kavak Meslek Yüksekokulu
ihcobanoglu@hotmail.com

Harun TÜRK

 Samsun, Milli Eğitim Müdürlüğü
harunturk5@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 25/06/2018

Kabul Tarihi: 26/11/2018

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2018

DOI: [10.30855/gjes.2018.04.03.002](https://doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.002)

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Çevre,
Çevre bilinci,
Çevre sorunları,
Üniversite
öğrencileri

ÖZET

Bu çalışma; Ondokuz Mayıs Üniversitesi fen edebiyat fakültesi, eğitim fakültesi ve Kavak Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerinin çevre bilinçlerini çeşitli boyutlarla (cinsiyet, öğrenim görülen program, alınan çevre dersi sayısı ve hayatın büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi) incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda; çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, çevre ve çevre sorunları ile ilgili ders ya da dersleri almış olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 234'ü kadın ve 149'u erkek olmak üzere toplam 383 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu çalışmanın verileri; "kişisel bilgi formu" ve Milfont ve Duckitt (2006) tarafından geliştirilen ve Ak (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çevre Bilinci Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Çevre Bilinci Ölçeği ile toplanan veriler, veri analizi paket programına aktarılmıştır. Verilerin analizinde, cinsiyet ve alınan çevre dersi sayısı değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi; öğrenim görülen program ve hayatın büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi değişkenleri için varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma sonuçları; üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre, kadın öğrencilerin çevre bilinci puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Ancak üniversite öğrencilerinin çevre bilinçleri öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmadan elde edilen bir başka bulgu ise üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin, hayatlarının büyük bir bölümünü köyde, ilçede, şehirde ya da büyükşehirde geçirmiş olmalarından etkilenmediğidir. Ayrıca, araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin çevre ile ilgili aldıkları ders sayısının, onların çevre bilinçlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara göre, yükseköğretimde verilen çevre derslerinin niteliği ile ilgili derinlemesine çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir.

Gül, S., Aydoğmuş, M., Çobanoğlu, İ. H., & Türk, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin incelenmesi: Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 13-28. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.002>.

Dergi Web Sayfası: <http://dergipark.gov.tr/gebd>

Investigation of Environmental Consciousness of University Students: The Sample of Ondokuz Mayıs University

Article Info

Keywords:

Environment,
Environmental
consciousness,
Environmental
problems,
University
students

ABSTRACT

This research aims to examine the environmental consciousness of university students studying in Ondokuz Mayıs University faculty of art and sciences, faculty of education and Kavak vocational high school with various dimensions (gender, program of study, number of completed environmental courses and place of mostly lived). In accordance with this purpose; the study was conducted according to the survey model of quantitative research methods. The working group of the study constitutes a total of 383 university students, 234 female and 149 male, who have taken courses or courses related to environmental and environmental problems and volunteered to participate in the study. The data of this study is gathered through "Personal Information Form" and "The Environmental Attitudes Inventory" developed by Milfont and Duckitt (2006) and adapted to Turkish by Ak (2008). Data collected with the Environmental Attitudes Inventory were transferred to the data analysis package program. In the analysis of the data, independent sample t-test was used when differences were determined according to the number of environmental lessons they took in gender and university; variance analysis (ANOVA) was applied when the differences were determined according to the programs they had studied and the places where most of their lives passed. Research results; indicate that the environmental consciousness scores of female students are significantly higher than male students according to the gender of university students. However, environmental consciousness of university students does not show any significant difference according to the program they have studied. Another finding obtained from the study is that the environmental consciousness of university students is not affected by the fact that they spent most of their lives in the village, district, city or metropolitan area. In addition, according to the result of the research, the number of courses that university students have taken about the environment has reached the conclusion that they do not affect their environmental consciousness. According to these results, it can be said that it is necessary to carry out in-depth studies on the context of the environmental courses given in higher education.

GİRİŞ

İlkel kabilelerden modern toplumlara kadar insan, doğa ile sürekli etkileşim halinde olmuştur. İnsanların dış dünyası onların beslenme, barınma gibi en temel ihtiyaçlarını nasıl gidereceklerini şekillendirdiği için, insan ve etrafındaki her şey onun yaşama alanını düzenlemiştir. Bununla birlikte insanın çevre ile olan etkileşimi, toplumdan topluma ve bölgeden bölgeye farklılık göstermektedir. Bu nedenle çevre, her insan için farklı bir anlam ifade etmektedir. Çevre, canlı ve cansız varlıkların içinde bulunduğu, belirli bir coğrafi alan oluşturan ve yeryüzünü kuşatan doğal bir fenomendir. İnsanın veya herhangi bir canlının yaşadığı ortam olarak tanımlanan çevre, canlı varlıkları kendisine yaşamsal bağlarla bağlayan, onları etkileyen ve onlardan farklı yollarla etkilenen bir ortamdır (Güney, 2004: 156; Özey, 2001:17). Coğrafi anlamda ise yeryüzü ya da Dünya ekosisteminin sınırları içerisinde kalan bu mekan (Doğanay, 1993:7) aynı zamanda tüm canlıların hayatları boyunca karşılıklı olarak etkileşim halinde oldukları; sosyal, ekonomik, kültürel ve biyolojik faaliyetlerinin tamamını devam ettirdikleri bir

ortamdır (Seçgin vd., 2010). Çevre, insan faaliyetleri ile birlikte düşünülmelidir. Çünkü çevre, sadece insan dışında kalan dış dünya değil, insanlar tarafından değiştirilip biçimlendirilen bir yerdir. Çevre aynı zamanda dış dünyanın, insanın iç dünyasıyla bütünleştirildiği, insanın kendisini ait hissettiği bir ortamdır.

İnsanın çevreye hükmetme çabası, çevreyi kendi çıkarları doğrultusunda kullanma isteği ve çevreden maksimum düzeyde faydalanma arzusu, çevre sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. İnsanların çevre üzerindeki olumsuz etkileri ve doğal kaynakların tükenebileceğinin bilinçsizce kullanımı, çevrede meydana gelen sorunları daha büyük boyutlara taşımış ve bu durumdan hayati derecede zarar gören yine insan olmuştur. Çevre sorunları; insanların meydana getirdiği yapay çevrenin doğal çevre üzerindeki olumsuz etkileri, çevrenin canlıların sağlıklı yaşam şartlarına uygun olmaması, tabii kaynakların aşırı ve yanlış kullanımı ve çevrenin tahrip edilmesi sonucunda ortaya çıkan sorunlardır (Özer, 1993: 2). Çevre sorunları aynı zamanda, Dünyadaki canlı ve cansız tüm varlıkların sürdürülebilir bir yaşam sağlayamaması durumu ve kaynakların bilinçsiz kullanılmasıyla hava, su ve topraktaki kirlenmenin doğal çevre üzerinde oluşturduğu bozulma olarak da tanımlanmaktadır (Titiz, 1995; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012). Bütün bu çevre sorunlarının temelinde ise insan kaynaklı yanlış uygulamalar yatmaktadır. Bu nedenle çevre sorunlarının ortaya çıkmasında en büyük etkiye sahip olan aktörün yani insanın, çevre bilincinin geliştirilmesi gerekmektedir. Dünyanın taşıma kapasitesinin ötesine geçildiği ve gezegensel sınırlara yaklaşıldığı (Pengra, 2012: 6) düşünüldüğünde tüm paydaşlar, insan ve çevre ilişkisine güçlü bir mekânsal perspektiften bakarak, küresel ve yerel çevre sorunlarının çözümüne odaklanmalıdır. Çevre eğitimi ise, bu sorunların nedenlerinin anlaşılması ve yeni çevresel sorunların ortaya çıkmaması için en geçerli yollardan biridir.

Çevresel tutum ya da duyarlılıklar; bireylerin aldığı çevre eğitimi, okudukları bölümler, cinsiyet, yaşamını sürdürdüğü yer, teknoloji kullanımına açık olmak gibi değişkenlere göre farklılık göstermektedir. Çevresel tutum ve duyarlılıklar konusunda farklı görüşler olmasına rağmen, çevre konusunda yapılan çalışmaların merkezinde çevre eğitimi bulunmaktadır (Gülal ve Ekici, 2010; Şimşekli, 2004; Uzun ve Sağlam, 2007; Ünal ve Dımışlı, 1999).

Alanyazında çevresel tutum ve duyarlılığın yaş ve sınıf düzeyine göre değişiklik gösterdiğine yönelik bazı çalışmalar bulunmaktadır. Akbaş (2007) çalışmasında, fen bilgisi öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarının sınıf düzeyine göre değiştiği ve son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının çevre duyarlılıklarının, birinci sınıfta okuyanlara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akbaş, 2007:56). Oweini ve Hourı (2006) tarafından Lübnanlı üniversite öğrencilerinin çevre tutumlarını ve bilgilerini belirlemeyi amaçlayan çalışmada ise öğrencilerin tutum puanları yüksek bulunmasına rağmen, çevre ile ilgili konularda harekete geçme isteği ve davranış puanlarının düşük olduğu belirlenmiştir. Kahyaoğlu ve Özgen'in çalışmasında (2012) öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının orta düzeyde ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın Erol ve Gezer (2006), üniversite öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumlarının zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Atasoy ve Ertürk (2008), ilköğretim öğrencilerinin çevre ve çevre sorunları konusunda yetersiz olduklarını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Şama (2003), üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının düşük olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin çevresel tutum ve farkındalıklarında cinsiyetin önemli bir değişken olduğunu inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Çelen ve diğerleri (2002) tarafından üniversite öğrencileri ile yürütülen çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre duyarlılıklarının yüksek olduğu, çevre kirliliğini en önemli çevre sorunu olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Atasoy'un (2005) ortaokul öğrencileri ile yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre de, kız

öğrencilerin çevre tutumları erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Atasoy, 2005: 318). O'Brien'in (2007) çalışmasında ise öğrencilerin çevreye yönelik bilgi seviyesinin orta düzeyde olduğu, yaşı büyük olan üniversite öğrencilerinin ve erkek öğrencilerin bilgi seviyelerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (O'Brien, 2007:86). Aynı çalışmada öğrencilerin çoğunun orta ve yüksek düzeyde tutum puanlarına sahip olduğu, ancak kız öğrencilerin tutum puanlarının erkek öğrencilere göre fazla olduğu ortaya konulmuştur. Çimen (2008) ise benzer şekilde öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada, kadın öğretmen adaylarının çevre tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır (Çimen, 2008:46). Lise öğrencileri ile yürütülen bir başka çalışmada da cinsiyet açısından çevre tutumları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir (Uzun, 2007:58). Bu çalışmalarla benzer şekilde, Kahyaoğlu ve Özgen (2012) de eğitim fakültesinde okuyan kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek çevre tutumlarına sahip olduğunu belirtmektedir.

Alanyazında, üniversite öğrencilerinin eğitim aldıkları bölümler ve çevresel tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Talay ve diğerlerinin (2004) çalışmalarında, lisans öğrencilerinin makul bir çevre bilinç düzeyine sahip oldukları ve sağlık bilimleri programlarında okuyan öğrencilerin diğer öğrencilere göre çevresel sorunlara yönelik farkındalıklarının daha yüksek olduğu sonuçları elde edilmiştir. Oğuz ve diğerlerinin (2011) Ankara'da Peyzaj Mimarlığı, Çevre Mühendisliği ve Şehir ve Bölge Planlama lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin çevre ile ilgili konularda farkındalık, bilinç ve duyarlılık seviyelerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada; çevre ile ilgili konularda farkındalık ve duyarlılık seviyesinin öğrencilerin okudukları sınıf düzeylerinden bağımsız olduğu ve çevresel sorunlar ve kaynakların korunması konusunda kavramsal olarak bilgi sahibi olsalar da gündelik yaşamlarında tutum ve davranış biçimlerinin aynı seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Kaplowitz ve Levine (2005) tarafından Michigan State Üniversitesi öğrencilerinin çevre bilgisini ölçmek amacıyla yaptıkları çalışmada elde edilen sonuçlara göre; tıp, doğa bilimleri, veterinerlik ve ziraat fakülteleri öğrencilerinin bilgi düzeyleri işletme, insan ekolojisi, eğitim ve hemşirelik fakültelerindeki öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. AK'ın (2008) çalışmasında eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümündeki anabilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarının çevre bilinçleri araştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, çevre dersi almayan öğretmen adaylarının çevre ile ilgili ders alanlara göre beklenenin aksine daha yüksek çevre bilincine sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Çimen (2008) ise öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmada öğrencilerin çevre tutumlarının, bölümlerine ve sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır (Çimen, 2008:61).

Çevresel tutum üzerinde bireyin yaşamını sürdürdüğü ya da çocukluğunun nasıl bir çevresel ortamda geçtiği önemli bir değişken iken, alanyazında konuyla ilgili fazla bir çalışma bulunmamaktadır. Straughan ve Robert (1999) tarafından yapılan çalışmada, şehirde yaşayanların kırsal kesimde yaşayanlara göre daha fazla çevresel kaygılara sahip olduğu belirtilmiştir. Kahyaoğlu ve Özgen'in (2012) çalışmalarında, köyde yaşayan öğretmen adaylarının tutumlarının büyükşehir, şehir ve kasabada yaşayan öğretmen adaylarının tutumlarına göre daha yüksek ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının en uzun süre ikamet ettikleri yerleşim yeri ile çevre sorunlarına yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Ek ve diğerleri (2009), farklı programlardaki üniversite öğrencilerinin ikamet ettikleri yere göre çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları üzerine yaptıkları çalışmada, büyükşehirde yaşayan öğrenciler ile köyde yaşayan öğrenciler arasında büyükşehirde yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Benzer şekilde Şama (2003), üniversite

öğrencilerinin en uzun süre yaşadıkları yerleşim yeri ile çevresel tutumları arasındaki ilişkinin büyükşehirde yaşayanların lehine anlamlı olduğunu belirtmiştir.

Çevre eğitimi dersini alan öğrencilerin çevresel sorumluluk duygularının gelişmesi ve çevre merkezli bir tutuma sahip olmaları beklenmektedir. Bu çalışmada okudukları lisans programları kapsamında çevre dersi ya da dersleri alan üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Üniversite öğrencilerinin çevre tutum ve bilinçlerinin; cinsiyet, bölüm, hayatın büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi ve çevreyle ilgili aldıkları ders sayısı boyutları ile incelenmesi hedeflenmiştir. Alanyazında farklı eğitim düzeylerinde ve çeşitli boyutlarda yapılan çalışmalar mevcuttur. Çevre dersi alan ve almayan öğrencilerle ilgili çalışmalara da rastlanılmaktadır ancak sadece çevre ile ilgili ders ya da dersleri alan üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırma bulunmamaktadır. Araştırma bu boyutuyla, alınan çevre dersi sayısı ile çevre bilinci arasındaki durumu ortaya koyması bakımından diğer araştırmalardan ayrılmaktadır. Bu araştırmayı diğerlerinden ayıran bir başka nokta ise Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneğinde yürütülmesi ve çalışmanın güncel olmasıdır. Bu sayede geçmişte ve günümüzde yapılan araştırmaların değişimini kıyaslamak da mümkün olacaktır. Araştırma ile üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin gelişmesinde çevre eğitiminin rolünün tespit edilmesi, farklı fakülte ve yüksekokullarda öğrenim gören öğrencilerin çevre bilinçlerinin incelenmesi ve özellikle de üniversitelerde yer alan çevre dersleri ile ilgili önemli sonuçlara ulaşılabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerini çeşitli boyutlarla incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmalarında, bir durumu etkileme ve değiştirme amacı gütmeyen betimlemek esastır ve araştırma konusu olan durum, olay ya da birey kendi koşulları dahilinde ve olduğu haliyle tanımlanır (Karasar, 2014:7). Araştırmada; üniversitede çeşitli lisans ve ön lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerin çevre bilinçleri, değiştirme veya etkileme amacı olmadan incelendiği için bu yöntem tercih edilmiştir. Bu çalışma, betimlenen boyutların tek seferde ölçülmesi özelliğini taşıdığından aynı zamanda bir kesitsel tarama araştırmasıdır (Büyüköztürk vd., 2016:179).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, "Ondokuz Mayıs Üniversitesi"nde öğrenim gören, çevre dersi almış olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 383 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken üniversitede çevreyle ilgili derslerin verildiği bölümler ve onların altındaki anabilim dalları ve programlar belirlenmiştir. Daha sonra seçkisiz örnekleme yöntemiyle bu bölümlerde öğrenim gören öğrenciler araştırmaya katılmıştır. Seçkisizlik (yansızlık), örneklemede temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasını sağlar. Seçilme olasılıklarının eşit olması, evren değerlerinin daha güçlü tahmin edilebilmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2016:83). Bu araştırmada, evren değerlerinin daha güçlü tahmin edilebilmesini sağlamak amacıyla bu örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada; Fen Edebiyat Fakültesi'nde öğrenim Coğrafya Bölümü öğrencileri ve Eğitim Fakültesi'nden seçilen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği programları ile meslek yüksekokullarından seçilen Harita ve Kadastro ile Mimari Restorasyon programlarına kayıtlı toplam 383 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin bu programlardan seçilmesinin nedeni, bu programların üniversitede çevre ile ilgili derslerin yer aldığı programlar olmasıdır. Katılımcıların

234'ü kadın (%61), 149'u (%39) ise erkektir. Değişkenlere göre çalışma grubu ile ilgili istatistikî bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	f	%		
Cinsiyet	Kadın	234	61,1	
	Erkek	149	38,9	
	Toplam	383	100,0	
Program	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	60	15,7	
	Okul Öncesi Öğretmenliği	32	8,4	
	Sınıf Öğretmenliği	91	23,8	
	Coğrafya	114	29,8	
	Mimari Restorasyon	38	9,9	
	Harita ve Kadastro	48	12,5	
	Toplam	383	100,0	
	Hayatın Büyük Bölümünün Geçtiği Yerleşim Birimi	Köy	68	17,8
		İlçe	104	27,3
Şehir		99	26,0	
Büyükşehir		110	28,9	
Toplam		381	100,0	
Aldığı Çevre Dersi	1	221	60,2	
	2 ve üstü	146	39,8	
	Toplam	367	100,0	

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri; araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve Milfont ve Duckitt (2006) tarafından geliştirilen "The Environmental Attitudes Inventory" ve Ak (2008:65) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çevre Bilinci Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan kişisel bilgi formu öğrencilerin; cinsiyetleri, hayatlarının büyük bölümünü geçirdikleri yerleşim birimi, öğrenim gördükleri program ve çevre ile ilgili aldıkları ders sayılarına ait bilgileri içeren bölümlerden oluşmaktadır.

Çalışmanın diğer veri toplama aracı olan ve orijinali 12 boyuttan oluşan Çevre Bilinci Ölçeği, Ak (2008) tarafından yapılan çalışma ile Türkçeye uyarlanıp uygulandıktan sonra yapılan faktör analizi sonucunda, toplam 53 madde olarak son halini alarak "Doğanın Tadı", "Çevresel Eylemler", "Çevresel Tehdit", "İnsanların Doğadan Faydalanması", "Bilim ve Teknolojiye Güven" ve "Nüfus Artışı Politikalarına Destek" olmak üzere altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları sırasıyla; 0.87, 0.85, 0.69, 0.80, 0.82 ve 0.76 olarak bulunmuştur (Ak, 2008:64). Karataş (2013:193) ise tüm ölçeğin güvenilirlik katsayısını 0.87 olarak hesaplamıştır. 7'li derecelendirme tipi ölçek 1'den (kesinlikle katılmıyorum) başlayarak 7'ye (kesinlikle katılıyorum) kadar derecelendirilmiştir. Maddelerin derecelerinin puanlanmasında olumsuzdan olumluya doğru puanlama, 1'den 7 sayısına doğru yapılmıştır. Ölçekteki puan aralığı 1 ile 7 arasında olduğundan, puanlar 7'ye yaklaştıkça öğrencilerin çevre bilinçlerinin yüksek, 1'e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Çevre Bilinci Ölçeği ile toplanan veriler veri analizi paket programına girilmiştir. Veri setinde eksik ve yanlış verilerin olup olmadığı frekans analizi ile tespit edilerek gerekli düzenlemelerle veriler analiz için uygun hale getirilmiştir. Likert tipteki ölçeğin maddeleri hem olumlu hem de olumsuz anlama sahip olduklarından, olumsuz anlamı olan maddeler ters

olacak şekilde kodlanmıştır. Verilerin analizinde cinsiyete ve üniversitede aldıkları çevre dersi sayılarına göre farklılıklar belirlenirken, “bağımsız örneklem t-testi”, öğrenim gördükleri programlara ve hayatlarının büyük bölümünün geçtiği yerlere göre farklılıklar belirlenirken “varyans analizi (ANOVA)” uygulanmıştır.

BULGULAR

Üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada Çevre Bilinci Ölçeği ile toplanan veriler analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; üniversite öğrencilerinin Çevre Bilinci Ölçeği'nin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinci Ölçeği'nin Geneli ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara İlişkin Betimleyici İstatistikler

Alt Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Doğanın Tadı	383	5,25	0,84
Çevresel Eylemler	383	5,20	1,14
Çevresel Tehdit	383	5,65	1,13
İnsanların Doğadan Faydalanması	383	5,56	1,19
Bilim ve Teknolojiye Güven	383	3,77	1,00
Nüfus Artışı Politikalarına Destek	383	4,25	1,15
Genel	383	5,02	0,66

Puanların ortalamalarına bakıldığında öğrencilerin en yüksek puanı 5,65 ile “Çevresel Tehdit” boyutundan aldığı görülmektedir. Daha sonra onu 5,56 ortalamayla “İnsanların Doğadan Faydalanması” boyutu izlemektedir. Öğrenciler en düşük puanı ise 3,77 ortalamayla “Bilim ve Teknolojiye Güven” boyutundan almışlardır. Testin geneline bakıldığında ise öğrencilerin ortalama puanları 5,02 olmuştur. Bu da üniversite öğrencilerinin çevreye yönelik bilinçlerinin ortalamasının üstünde olduğunu göstermektedir.

Üniversitede çevreyle ilgili ders almış öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Doğanın Tadı”, “Çevresel Eylemler”, “Çevresel Tehdit”, “İnsanların Doğadan Faydalanması”, “Bilim ve Teknolojiye Güven” ve “Nüfus Artışı Politikalarına Destek” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinci Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Doğanın Tadı	Kadın	234	5,27	0,89	381	0,65	0,514
	Erkek	149	5,21	0,75			
Çevresel Eylemler	Kadın	234	5,39	1,07	381	4,16	0,000
	Erkek	149	4,90	1,20			
Çevresel Tehdit	Kadın	234	5,71	1,18	381	1,27	0,203
	Erkek	149	5,56	1,05			
İnsanların Doğadan Faydalanması	Kadın	234	5,64	1,27	381	1,73	0,083
	Erkek	149	5,43	1,04			
Bilim ve Teknolojiye Güven	Kadın	234	3,91	1,05	381	3,57	0,000
	Erkek	149	3,54	0,87			
Nüfus Artışı Politikalarına Destek	Kadın	234	4,35	1,11	381	2,14	0,033
	Erkek	149	4,09	1,19			
Genel	Kadın	234	5,11	0,70	381	3,72	0,000
	Erkek	149	4,87	0,54			

Test sonucuna göre, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre “Çevresel Eylemler” bölümünden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($t(381) = 4,16$; $p < 0,01$). Kadın öğrenciler ($X = 5,39$) çevresel eylemler konusunda erkek öğrencilere ($X = 4,90$) göre daha duyarlıdır. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Bilim ve Teknolojiye Güven” bölümünden aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir fark olduğu söylenebilir ($t(381) = 3,57$; $p < 0,01$). Kadın öğrenciler ($X = 3,91$), erkek öğrencilere göre ($X = 3,54$) bilim ve teknolojiye güven konusunda daha fazla çevre bilincine sahip olduğu söylenebilir. Öğrencilerin “Nüfus Artışı Politikalarına Destek” bölümlerinden aldıkları puanlar da cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir ($t(381) = 2,14$; $p < 0,05$). Kadın öğrencilerin ortalaması 4,35, erkek öğrencilerin ortalama puanı olan 4,09'a göre nüfus artışı konusunda daha fazla çevre bilincine sahip olduğu görülmektedir. Bir başka ifadeyle kadın öğrenciler nüfus artışının çevre üzerindeki etkilerini, erkek öğrencilere göre daha fazla önemsemektedirler.

Ancak çalışmaya katılan öğrencilerin “Doğanın Tadı”, “Çevresel Tehdit” ve “İnsanların Doğadan Faydalanması” bölümlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca Çevre Bilinci Ölçeği'nin geneline göre üniversite öğrencilerinin çevre bilinci, cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir ($t(381) = 3,72$; $p < 0,01$). Kadın öğrenciler ($X = 5,11$), erkek öğrencilere ($X = 4,87$) göre daha fazla çevre bilincine sahiptir.

Üniversite öğrencilerinin okudukları bölümlere göre “Doğanın Tadı”, “Çevresel Eylemler”, “Çevresel Tehdit”, “İnsanların Doğadan Faydalanması”, “Bilim ve Teknolojiye Güven” ve “Nüfus Artışı Politikalarına Destek” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığını bulmak için varyans analizi yapılmıştır. Varyans analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinci Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p
Doğanın Tadı	Gruplar arası	2,080	5	0,41	0,59	0,707
	Grup içi	265,222	377	0,70		
	Toplam	267,302	382			
Çevresel Eylemler	Gruplar arası	6,790	5	1,35	1,03	0,394
	Grup içi	492,556	377	1,30		
	Toplam	499,346	382			
Çevresel Tehdit	Gruplar arası	9,087	5	1,81	1,42	0,216
	Grup içi	482,649	377	1,28		
	Toplam	491,736	382			
İnsanların Doğadan Faydalanması	Gruplar arası	4,671	5	0,93	0,65	0,654
	Grup içi	534,084	377	1,41		
	Toplam	538,755	382			
Bilim ve Teknolojiye Güven	Gruplar arası	6,577	5	1,31	1,32	0,254
	Grup içi	375,381	377	0,996		
	Toplam	381,958	382			
Nüfus Artışı Politikalarına Destek	Gruplar arası	17,055	5	3,41	2,64	0,023
	Grup içi	486,679	377	1,29		
	Toplam	503,733	382			
Genel	Gruplar arası	2,558	5	0,51	1,19	0,312
	Grup içi	161,725	377	0,42		
	Toplam	164,283	382			

Analiz sonucunda, üniversite öğrencilerinin “Nüfus Artışı Politikalarına Destek” bölümünden aldıkları puanların okudukları bölümlere göre farklılık gösterdiği bulunmuştur ($F(5,37) = 2,64; p < 0,05$). Bu farklılıkların hangi bölümler arasında olduğunu belirlemek için öncelikle varyansların homojen dağılıp dağılmadığını görmek için Levene testi yapılmış, test sonucunda da varyansların homojen dağıldığı görülmüştür ($p > 0,05$). Bu nedenle Tukey testi kullanılmıştır. Ancak Tukey testi sonucunda bölümler arasında herhangi bir fark bulunamamıştır.

Varyans analizi sonucu, üniversite öğrencilerinin “Doğanın Tadı”, “Çevresel Eylemler”, “Çevresel Tehdit”, “İnsanların Doğadan Faydalanması” ve “Bilim ve Teknolojiye Güven” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında, öğrenim gördükleri bölümlere göre de fark olmadığını göstermektedir.

Üniversite öğrencilerinin hayatlarının büyük bölümünün geçtiği yere göre “Doğanın Tadı”, “Çevresel Eylemler”, “Çevresel Tehdit”, “İnsanların Doğadan Faydalanması”, “Bilim ve Teknolojiye Güven” ve “Nüfus Artışı Politikalarına Destek” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinci Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Yerleşim Birimine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı		KT	SD	KO	F	p
Doğanın Tadı	Gruplar arası	1,035	3	0,34	0,49	0,688
	Grup içi	264,610	377	0,70		
	Toplam	265,645	380			
Çevresel Eylemler	Gruplar arası	1,168	3	0,38	0,29	0,827
	Grup içi	493,968	377	1,31		
	Toplam	495,136	380			
Çevresel Tehdit	Gruplar arası	5,927	3	1,97	1,54	0,203
	Grup içi	482,522	377	1,28		
	Toplam	488,448	380			
İnsanların Doğadan Faydalanması	Gruplar arası	6,248	3	2,08	1,47	0,220
	Grup içi	531,037	377	1,40		
	Toplam	537,285	380			
Bilim ve Teknolojiye Güven	Gruplar arası	2,435	3	0,81	0,81	0,489
	Grup içi	377,905	377	1,002		
	Toplam	380,340	380			
Nüfus Artışı Politikalarına Destek	Gruplar arası	0,358	3	0,11	0,09	0,965
	Grup içi	491,831	377	1,30		
	Toplam	492,189	380			
Genel	Gruplar arası	1,299	3	0,43	1,00	0,390
	Grup içi	162,350	377	0,43		
	Toplam	163,650	380			

Analiz sonucunda, üniversite öğrencilerinin Çevre Bilinci Ölçeği'nin tüm alt bölümlerinden aldıkları puanların, hayatlarının büyük bölümünün geçtiği yere göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerinin, hayatlarının büyük bir bölümünü köyde, ilçede, şehirde ya da büyükşehirde geçirmiş olmalarından etkilenmediğini söylemek mümkündür.

Üniversite öğrencilerinin çevreyle ilgili aldıkları ders sayılarına göre "Doğanın Tadı", "Çevresel Eylemler", "Çevresel Tehdit", "İnsanların Doğadan Faydalanması", "Bilim ve Teknolojiye Güven" ve "Nüfus Artışı Politikalarına Destek" alt boyutlarından aldıkları puanlar arasındaki farkı belirlemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Test sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinin Çevre Bilinci Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Aldıkları Çevre Dersi Sayısına Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ders Sayısı	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Doğanın Tadı	1	221	5,25	0,81	365	-0,108	0,914
	2 ve üstü	146	5,25	0,87			
Çevresel Eylemler	1	221	5,18	1,10	365	-0,309	0,758
	2 ve üstü	146	5,22	1,16			
Çevresel Tehdit	1	221	5,70	1,05	365	0,972	0,332
	2 ve üstü	146	5,58	1,23			
İnsanların Doğadan Faydalanması	1	221	5,56	1,16	365	-0,040	0,968
	2 ve üstü	146	5,56	1,21			
Bilim ve Teknolojiye Güven	1	221	3,80	1,02	365	0,763	0,446
	2 ve üstü	146	3,71	0,98			
Nüfus Artışı Politikalarına Destek	1	221	4,21	1,22	365	-1,034	0,302
	2 ve üstü	146	4,33	1,06			
Genel	1	221	5,02	0,60	365	0,160	0,901
	2 ve üstü	146	5,02	0,71			

Test sonucunda, üniversite öğrencilerinin aldıkları ders sayılarına göre “Doğanın Tadı”, “Çevresel Eylemler”, “Çevresel Tehdit”, “İnsanların Doğadan Faydalanması”, “Bilim ve Teknolojiye Güven” ve “Nüfus Artışı Politikalarına Destek” alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ayrıca tüm test üzerinden aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Üniversite öğrencilerinin çevre bilinçlerini, onların çevre bilinçlerini etkileyen cinsiyet, öğrenim görülen program, alınan çevre dersi sayısı ve hayatın büyük bölümünün geçtiği yerleşim birimi değişkenlerine göre incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, çevre dersi alan üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeylerinin, ortalama puanın üstünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, çevre eğitimi dersinin öğrencilerin çevreye yönelik bilinç düzeylerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Küresel anlamda çevre konusunda bilinçlenme sağlanabilmesinde ve çevre bilincinin artırılmasında çevre eğitiminin önemi tartışılmayacak kadar büyüktür ve çevre eğitimi bir anahtar konumundadır (Wenden, 2004:12; Pandey, 2006:194). Yapılan araştırmalar da çevre eğitimi dersi alan öğrencilerin çevre bilinç düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Karataş, 2013:200; Karpudewan ve İsmail, 2012; Okşasoğlu, 2006:96). Deniz ve Genç (2007) çevre eğitimi dersi alan sınıf öğretmen adayları ile bu dersi almayan sınıf öğretmen adaylarının çevre tutumlarını karşılaştırdıkları çalışmada, çevre eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının tutum puanlarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yine Erdal ve diğerlerinin (2013), içinde öğretmen adaylarının da olduğu farklı bölümlerde okuyan üniversite öğrencilerini kapsayan araştırma sonuçlarına göre de, çevre dersi alan öğrencilerin çevre bilinç puanları yüksek bulunmuştur. Joon ve Kumar'ın (2009) üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırma ise çevre dersi alan öğrencilerin normal düzeyde çevre bilincine sahip olduklarını göstermektedir ve bunun çevre dersi ile artırılabilirliği vurgulanmaktadır.

Öğrencilerin, Çevre Bilinci Ölçeği'nin alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamalarına bakıldığında en yüksek puanların sırasıyla “Çevresel Tehdit” ve “İnsanların Doğadan Faydalanması” boyutlarında olduğu görülmektedir. Üniversite öğrencileri en düşük puanı ise

“Bilim ve Teknolojiye Güven” boyutundan almışlardır. Sonuçlar, öğrencilerin insanın doğaya müdahalesinin devam etmesi durumunda çok hassas bir dengeye sahip doğanın dengesinin bozulacağı ve çok büyük çevresel felaketlerin yaşanacağı kaygısına sahip olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğrenciler, insanların daha fazla bir ekonomik büyüme için doğaya zarar verdiklerini, doğayı korumanın ekonomik büyümeyi korumaktan daha önemli olduğunu ve insanların doğayı kendi süreklilikleri için tahrip ettiklerini düşünmektedirler.

Ölçekten elde edilen bulgulara göre kadın öğrenciler, erkek öğrencilere göre daha fazla çevre bilincine sahiptir. Buna paralel olarak, Ek ve diğerleri (2009) üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevre sorunlarına yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmada da kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek bir çevre bilincine sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Erol ve Gezer (2006) kızların çevreye yönelik tutumlarının erkeklerin tutum puanlarından daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Yine Deniz ve Genç (2007) tarafından yapılan çalışmada, kızların çevreye yönelik tutum puanlarının erkeklerin tutum puanlarına göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Gökçe ve diğerleri (2007), ilköğretim kız öğrencilerinin çevreye yönelik tutum puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Straughan ve Robert (1999) tarafından yapılan çalışmada ise, gençlerin çevreye yönelik kaygılara daha duyarlı olduğu, çevre ve çevre sorunlarına kadınların erkeklerden daha ilgili olduğu, eğitim seviyesinin çevresel tutum ve davranışlarla pozitif ilişkisinin olduğu ve şehirde yaşayanların kırsal bölgelerde yaşayanlara göre daha fazla çevresel kaygılara sahip olduğu belirtilmiştir. Sonuçlar çevresel eylemler konusunda kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha duyarlı olduklarını göstermektedir. Yine bilim ve teknolojiye güven konusunda da kadın öğrenciler daha fazla çevre bilincine sahiplerdir. Ancak öğrencilerin “Doğanın Tadı”, “Çevresel Tehdit” ve “İnsanların Doğadan Faydalanması” boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Çalışmaya katılan kadın öğrencilerin, erkek öğrencilere göre nüfus artışı konusundaki politikalara daha az destek verdikleri söylenebilir. Bir başka ifadeyle kadın öğrenciler nüfus artışının çevre üzerinde oluşturduğu baskının daha fazla olduğu görüşündedirler. Çevre sorunlarının sebepleri arasında ilk akla gelen nüfus artışıdır. Bu düşünceye göre, çevre sorunlarının oluşumunda başat sebebin nüfustaki artış olduğu, bununla birlikte çevre sorunlarının çözümü için nüfus azaltıcı tedbirlerin gerekliliği, nüfustaki artışın kontrol altına alınmasıyla tüm çevre sorunlarının çözüleceği varsayılır (Varınca, 2011). Ancak unutulmamalıdır ki nüfusun hızlı artması kadar azalması da bir sorundur. Nüfus artışının çevre üzerinde yarattığı sorunların, cinsiyet değişkenine göre incelendiği bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre kadın öğrencilerin, nüfus artırıcı politikaları çevre üzerinde baskı unsuru olarak algıladıkları tespit edilmiştir. Nüfusun sürdürülebilir olması için ortalama kadın başına doğurganlık oranının 2,1 olması gerçeği unutulmamalıdır (Nargund, 2009). Bu sonucun kadınlar lehinde yüksek olması doğum ve çocuk yetiştirme sürecinde kadınların karşılaştıkları sorunların ve zorlukların etkisiyle açıklanmaktadır.

Analiz sonuçları, üniversite öğrencilerinin çevre bilinçleri üzerinde öğrenim gördükleri bölümlerin etkisinin olmadığını göstermektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ile benzer şekilde, Ankara’da Peyzaj Mimarlığı, Çevre Mühendisliği ve Şehir ve Bölge Planlama lisans programlarında öğrenim gören öğrencilerle yapılan araştırmada da öğrencilerin okudukları bölümün çevreye karşı olan tutum, farkındalık ve duyarlılıkları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Oğuz vd., 2011). Ancak Karataş (2013), yaptığı çalışmada öğrencilerin çevreye yönelik tutumlarında öğrenim gördükleri anabilim dalına göre anlamlı bir

farklılık olduğunu, bu farklılığın Fen Bilgisi Öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarında Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler anabilim dallarına göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir (Karataş, 2013: 211).

Bulgular öğrencilerin çevre bilinci puanlarının tüm alt bölümlerde hayatlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yere göre anlamlı bir fark oluşturmadığını, dolayısıyla üniversite öğrencilerinin çevre bilinci üzerinde, hayatlarının büyük bir bölümünü köyde, ilçede, şehirde ya da büyükşehirde geçirmiş olmalarının etkili olmadığını göstermektedir. Ancak bu sonuç Cici ve diğerleri (2005), ile Karataş (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla uyusmamaktadır. Zira ilgili araştırmacılar öğrencilerin çevresel farkındalık ve bilgi düzeylerine yönelik olarak yaptıkları araştırmalarda, hayatın büyük bir bölümünün geçtiği yerleşim biriminin çevre bilinci üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, büyükşehirlerde yaşayanların çevresel farkındalık ve bilgi düzeylerinin diğer yerleşim birimlerinde yaşayanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yine Yücel ve diğerleri (2006), Adana’da yürüttükleri ve kent halkının çevre duyarlılığı seviyesini belirlemeyi amaçladıkları çalışma sonuçlarına dayanarak, yerleşim birimlerine göre çevresel bilinç ve tutum değerleri arasında farklılık olduğunu, kentlinin çevre duyarlılık düzeyinin “orta” olarak değerlendirildiğini ve eğitim ve gelir seviyesi düştükçe duyarlılık seviyesinin de düştüğünü belirtmişlerdir.

Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran özelliklerden biri olan, üniversite öğrencilerinin aldıkları çevre ve çevre sorunlarını içeren ders sayılarına göre, “Doğanın Tadı”, “Çevresel Eylemler”, “Çevresel Tehdit”, “İnsanların Doğadan Faydalanması”, “Bilim ve Teknolojiye Güven” ve “Nüfus Artışı Politikalarına Destek” alt boyutlarından aldıkları ve tüm test üzerinden aldıkları puanlar arasında da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Köse ve diğerleri (2011) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırma bulguları bu sonuçların aksine çevreyle ilgili aldıkları ders sayısının çevre bilincini arttırdığını ortaya koymaktadır. Buna paralel bir şekilde alanyazındaki pek çok çalışma, çevre eğitimiyle öğrencilere çevre bilincinin kazandırılabileceğini savunuyor olmasına rağmen (Arslan, 1997; Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Çakmak ve Akçöltekin, 2012; Eryılmaz ve Kıran, 2017) bu çalışmanın tüm alt boyutlarında öğrencilerin çevreyle ilgili aldıkları ders sayısı ile çevre bilinci düzeyi arasında anlamlı bir farkın olmayışı üniversitelerde okutulan çevre derslerinin niteliğinin sorgulanmasını zaruri kılmaktadır.

Elde edilen sonuçlar ışığında; üniversitelerde verilen çevre ile ilgili derslerin sayısından ziyade niteliğinin önemli olduğu ve bu nedenle bu derslerin hem içerik olarak hem de öğretim yöntemi açısından geliştirilmesi ve güncellenmesi önerilebilir. Çevre ile ilgili derslerin, öğrencilerin çevresel tutum ve bilinçlerini artırdığı görüldüğünden, çevre ile ilgili herhangi bir ders olmayan lisans ve önlisans programlarında bu derslerin yer alması gerektiği düşünülmektedir. Üniversite öğrencilerinin çevre ile ilgili genel olarak olumlu duyuşsal özelliklere sahip oldukları ancak bu durumun davranışa dönüşmesinde güçlükler yaşandığı görülmektedir. Buradan hareketle, çevre ile ilgili derslerin sadece teorik değil “uygulamalı” olarak verilmesi önerilebilir. Son olarak; üniversite öğrencilerinin çevre ile ilgili duyuşsal ve davranışsal özelliklerinin belirlenmesi ve olumlu yönde değiştirilebilmesi için daha kapsamlı akademik çalışmaların yapılması fayda sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Ak, S. (2008). *İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik bilinçlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akbaş, T. (2007). *Fen bilgisi öğretmen adaylarında çevre olgusunun araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, M. (1997). *Çevre bilincindeki değişimler ve çevre eğitimi*. Erişim tarihi: 22.03.2012, <http://ekutuphane.egitimsen.org.tr/pdf/108.pdf>.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Atasoy, E. & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, O.E., Karadeniz, S. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cici, M., Şahin, N., Şeker, H., Görgen, İ. & Deniz, S. (2005). Öğretmen adaylarının katı atık kirliliği bağlamında çevresel farkındalık ve bilgi düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(7), 37-50.
- Çabuk, B. & Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çakmak, M. & Akçöltekin, A. (2012). 8. sınıf öğrencilerinin sera etkisi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve kavram yanlışlarının tespit edilmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 144-158.
- Çelen, Ü., Yıldız, A., Atak, N., Tabak, R. H., & Arısoy, M. (2002). *Ankara üniversitesi sağlık eğitim fakültesi öğrencilerinin çevre duyarlılığı ve ilişkili faktörler*. 8. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi, Diyarbakır.
- Çimen, O. (2008). *Çevre eğitiminde tatlısu ekosistemleri konusundaki temel kavramların üniversite öğrencileri tarafından algılanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniş, H. & Genç, H. (2007). Çevre dersini alan ve almayan sınıf öğretmenliğindeki öğrencilerin çevreye ilişkin tutumları ve çevre bilimi dersindeki başarılarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 20-26.
- Doğanay, H. (1993). *Coğrafya'ya giriş*. Erzurum: Aktif Yayınları.
- Ek, H. N., Kılıç, N., Ögdüm, P., Düzgün, G., & Şeker, S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin farklı akademik alanlarında öğrenim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 125-136.
- Erdal, H., Erdal, G. & Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 1(4), 57-65.
- Erol, G. H. & Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(1), 65-77.
- Eryılmaz, Ç. & Kıran, Ö. (2017). Üniversite öğrencilerinin çevre algısı: Sinop Üniversitesi örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, (61), 186-199.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online Dergisi*, 6(3), 452-468.

- Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Güney, E. (2004). *Çevre sorunları coğrafyası*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Joon, V., & Kumar, K. (2009). An assessment of environmental consciousness level of university students of Hisar City. *J Hum Ecol.*, 28(2), 149-151.
- Kahyaoğlu, M. & Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 171-185.
- Kaplowitz, M.D., & Levine, R. (2005). How environmental knowledge measures up at a big ten university. *Environmental Education Research*, 11(2), 143-160.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi (26. Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, A. (2013). *Çevre bilincinin geliştirilmesinde çevre eğitiminin rolü ve Niğde Üniversitesi eğitim fakültesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karpudewan, M. & İsmail, Z. (2012). *Malaysian primary pre-service teachers' understanding and awareness of environmental knowledge*. In C. Ghenai (Ed.), *sustainable development- education, business and management- architecture and building construction- agriculture and food security*, (13-26). Rijeka, Croatia: In Tech.
- Köse, S., Gencer Savran, A., Gezer, K., Gezer, G. H. & Bilen, K. (2011). Investigation of undergraduate students' environmental attitudes. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 1(2), 85-96.
- Milfont, T. L., & Duckitt, J. (2006). Preservation and utilization: understanding the structure of environmental attitudes. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7, 29-50.
- Nargund, G. (2009). Declining birth rate in developed countries: a radical policy re-think is required. *Facts Views & Vision in Obgyn*, 1(3), 191-193.
- O'Brien, S. R. M. (2007). *Indications of environmental literacy: using a new survey instrument to measure awareness, knowledge and attitudes of university-aged students*. Unpublished Master Thesis, Iowa State University, Iowa.
- Oğuz, D., Çakıcı, I., & Kavas, S. (2011). Yüksek öğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 34-39.
- Okşasoğlu, K. A. (2006). *Turizm ve çevre ilişkilerinde bilinç düzeyi: Kundu Antalya bölgesinde bir uygulama çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Oweini, A., & Hourri, A. (2006). Factors affecting environmental knowledge and attitudes among Lebanese college students. *Applied Environmental Education and Communication: An International Journal*, 5(2), 95-105.
- Özer, U. (1993). *Yükseköğretimde çevre için eğitim çevre eğitimi*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayını.
- Özey, R. (2001). *Çevre sorunları (2. Baskı)*. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Pandey, V. C. (2006). *Environmental F*. India: Isha Books.
- Pengra, B. (2012). *One planet, how many people? A review of earth's carrying capacity* (Vol. 20). A discussion, paper for the year of Rio. Erişim tarihi: 11. 07. 2018 https://na.unep.net/geas/archive/pdfs/geas_jun_12_carrying_capacity.pdf
- Seçgin, F., Yalvaç, G., & Çetin, T. (2010). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin karikatürler aracılığıyla çevre sorunlarına ilişkin alguları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 391-398.

- Straughan, R. D. & Roberts, J. A. (1999). Environmental segmentation alternatives: a look at green consumer behavior in the new millennium. *Journal of Consumer Marketing*, 16(6), 558-575.
- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.9999999999999999,
- Talay, İ., Gündüz, S., Akpınar, N. (2004). On the status of environmental education and awareness of undergraduate students at Ankara University. *International Journal of Environment and Pollution*, 21(3), 293-308.
- Titiz, M. T. (1995). Çevre sorunları mı? Yoksa çevrede kristalleşen sorunlar mı? *Yeni Türkiye Dergisi*, 12(5), 53-57.
- Uzun, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumları üzerine bir çalışma. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına "çevre ve insan" dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Ünal, S., & Dımslı, E. (1999). UNESCO-UNEP himayesinde çevre eğitiminin gelişimi ve Türkiye'de ortaöğretim çevre eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 142-154.
- Varınca, K. B. (2011). Çevre sorunları-nüfus artışı ilişkisinin irdelenmesi, *X. Ulusal Ekoloji ve Çevre Kongresi Bildiri Özet Kitabı*, 66.
- Wenden, A. L. (2004). *Integrating education for social and ecological peace-the educational context*. A. L. Wenden. (ed.), *educating for a culture of social and ecological peace*. Albany, USA: State University of New York Press.
- Yücel, M., Uslu, C., Altunkasa, F., Güçray, S. S., & Peker Say, N. (2008). Adana'da halkın çevre duyarlılığının saptanması ve bu duyarlılığı arttırabilecek önlemlerin geliştirilmesi. *Adana Kent Sorunları Sempozyumu, TMMOB Yayını*, 363- 432.7

Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi Öz Yeterlik İnançları¹

 Buse KIZILIRMAK

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü,
busekizilirmak@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 26/06/2018

Kabul Tarihi: 27/11/2018

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2018

DOI: [10.30855/gjes.2018.04.03.003](https://doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.003)

Makale Bilgileri

ÖZET

Anahtar Kelimeler:
Özyeterlik,
Sınıf Öğretmeni
öz yeterliliği,
Resim eğitimi,
Görsel sanatlar,
Alan bilgisi

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma evreni Ankara'nın Gölbaşı ilçesine bağlı okullarda görev yapan 144 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise çalışma evreninden %95 güven aralığında ve 0.05 hata miktarı dikkate alınarak olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak hesaplanan 105 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, öğrenim kademelerine, mesleki kıdemlerine ve eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre dağılımları incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde alana yönelik özyeterlik inançlarını ölçmeyi amaçlayan ve araştırmacı tarafından geliştirilen Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Bilgisi Öz-Yeterlik Ölçeği ölçme aracı olarak uygulanmıştır. Uygulaması yapılan ölçek çalışmasında elde edilen veriler değerlendirildiğinde, ilkökul sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlilik inançları olması gereken seviyeden oldukça düşüktür. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerin yaşlarına göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık, "41-50" yaş aralığına sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları "31-40" yaş aralığına sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim kademelerine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançları arasındaki farklılık lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık, "16 ve Üstü Yıl" mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, "11-15 Yıl" mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından kaynaklanmaktadır.

¹ Bu çalışma, Buse Kızılırmak'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi Öz Yeterlilik İnançları" başlıklı Yüksek Lisans tezinden alınmıştır.

Kızılırmak, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 29-51. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.003>.

The Self-sufficiency Beliefs of Classroom Teachers's with Visual Arts Field Information

Article Info

Keywords:

Self-sufficiency,
Class teachers'
self-sufficiency,
Art education,
Visual arts,
Field knowledge

ABSTRACT

This research aims to identify the relationship between several variables and class teachers' confidence in their self-sufficiency for field knowledge in visual arts lessons. The target population of the study is 144 class teachers working in schools in Gölbaşı district of Ankara. The sample is composed of 105 class teachers, chosen in accordance with simple random sampling method, a type of probability sampling, with a 95% confidence interval and 0.005 error rate. In the study, the distribution of teachers according to their sex, age, education level, occupational seniority and class level they have been trained has been examined. In order to measure class teachers' confidence in self-sufficiency for their field knowledge in Visual Art Lessons, a "Self-Sufficiency Scale for Field Knowledge in Visual Arts Education" which was developed by the researcher, was used as an assessment and evaluation measure. When the data obtained from questionnaires are statistically evaluated, the average scores obtained by class teachers for self-sufficiency for field knowledge in visual arts indicate that the confidence levels of the primary school class teachers' levels of confidence for their field knowledge in visual art lessons are much lower than what it should be. At the same time, there was a meaningful difference between self-efficacy beliefs and knowledge of visual arts education according to the age of classroom teachers. The self-efficacy beliefs of class teachers with age range "41-50" were higher than self-efficacy beliefs of class teachers with "31-40". The difference between self-efficacy beliefs and knowledge of visual arts education according to the education levels of the class teachers is that the self-efficacy beliefs of the undergraduate teachers are bigger than the self-efficacy beliefs of the pre-bachelor's class teachers. There is a significant difference between self-efficacy beliefs in visual arts education according to professional seniority of class teachers, self-efficacy beliefs of class teachers with "16 and over year" occupation, self-efficacy of class teachers with "11-15 years" beliefs are high.

GİRİŞ

İnsanın içinde yaşadığı topluma ve sosyal çevreye entegrasyonunu sağlayabilmesi için bu denli öneme sahip olan sanatın, eğitim dizgisi içerisindeki yeri de o derece önemlidir. Bu noktadan hareketle 19. yüzyılın son çeyreğinde sanatın eğitim boyutu ortaya çıkar. Sanat eğitimi kavramı Avrupa'da "kültür çöküşüne ve insanın kendine yabancılaşmasına karşı bir önlemler hareketi ve eğitim akımı olarak belirmeye başlar" (San, 1983:64). Buna karşın sanat eğitiminin, genel eğitim sistemleri içerisinde yer alarak öğretime girmesi, sonucunda kuram olmaktan çıkarılması ve okullarda ders olarak okutulması ancak 1928'lerde başlayabilmiştir. Bunun öncesinde "1901'de Dresten'de, 1903'te Weimar'da ve 1905'de Hamburg'da yapılan sanat eğitimi kongreleri, sanat eğitiminin okullara girmesinde önemli rol oynamıştır" (San, 1979:2).

İnsanın genel eğitim dizgesi içerisinde önemli bir yere sahip olan sanat eğitimi dersleri, popüler eleştirinin acımasız yaklaşımlarının aksine "sadece yetenekli insanların alması gereken bir "lüks" değil, herkes tarafından alınması gereken bir kişilik eğitimidir. Burada amaçlanan, sanatçı yetiştirmeye yönelik bir eğitim değil, bireyin sanat yoluyla eğitimi, yani bireyin estetik

eğitimidir” (Gençaydın, 1990:44). Kişilik gelişiminin oluşmasında birey yaşadığı sosyal çevre içerisinde, birçok faktörden etkilenir. Bireyin kişilik gelişimine etki eden önemli faktörlerden biride sanattır. Küçük yaşlardan itibaren, dış dünyaya karşı bir ifade aracı olarak başvurduğu sanat, bireyin sosyal çevreye uyumuna, estetik beğenilerine, duygusal ve mental gelişimine yadsınamaz katkılar sağlar. Bu nedenle kişi sanatsal açıdan doğru bir eğitim anlayışının içerisinde yer almalıdır.

Eğitim dizgisinin ilk basamağını oluşturan ilkökul öğrenimi, örgün eğitimin en önemli parçası konumundadır. Ortaokul, lise ve yükseköğretim gibi daha ileri eğitim basamaklarının temelini oluşturması ve bireylerin öğrenim yaşantılarındaki başarılarını olumlu veya olumsuz etkilemesi bakımından ilkökul öğrenimi, önemli bir işleve sahiptir. (Gültekin, 2000:105) Çocuğun sanatsal gelişimi açısından, ilkökul basamağı sanat eğitimine ilişkin amaçların kazandırılmasında kritik bir dönemi kapsar.

Çocuk gerçek anlamda eğitim almaya başlayacağı okul yıllarının öncesinde, çok küçük yaşlardan itibaren sanatsal bir öğrenmeyle karşı karşıya kalır. Ancak bu öğrenme genel anlamda yaparak, yaşayarak öğrenmenin ötesine geçmez. Örgün eğitim kurumlarında ise sanat dersi geniş kapsamlı bir öğretim alanı olarak göze çarpmaktadır. Bu alan içerisinde; anlatımsal ve teknik açıdan nitelikli ürünler yaratmak, ait olduğu çevrede ve gündelik hayatında karşılaştığı sanat yapıtlarında nitelikler görmek, ayırsamak, sanat tarihini öğrenmek ve estetik kaygı gütmek ve bilinç kazanmak yer alır (Kırıçoğlu, 2002:101).

Öğretmenlik mesleğinin amacı, bireyin gelişimini sağlamak, bireyi sosyalleştirmek, kültürel mirası genç kuşaklarla aktararak toplumun değerlerini bütünleştirmek, bireyi modern gelişmelerini takip etmesini ve de onu yorumlamasını ve bir bakış açısı sağlamak ve bireye bilgi ve deneyimleri ile yol göstermektir. Bireyin bilimsel etik kuralları içerisinde, bilimsel çalışma yapma yeteneğinin kazanmasını da sağlamaktır (Çelikköz, 2004:351). Başarılı ve yeterli öğretmen, öğretmenlik davranışlarını tam olarak anlamış, hedeflerini bilen, bu hedefler doğrultusunda yöntemler geliştirebilen veya durumun gerektirdiği öğretme yaklaşımını seçebilen ve uygun davranışa dönüştürebilendir. Bir öğretmenin kişilik özellikleri ne kadar olumlu olursa olsun bu özelliklere sahip olmadığı takdirde etkili bir öğretmen olması mümkün değildir (Erden, 1998:43). Öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği, tutum davranış, bilgi ve becerinin kazanılması, öğretmen yetiştirme programlarının bireye genel kültür, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisine sahip olacak şekilde yetiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Celep, 2004:27).

Çocuğun sanatsal gelişiminde önemli bir yere sahip olan ilkökul basamağında sanat eğitiminin farklı uygulama alanları vardır. Bu uygulama alanlarının başında “Görsel Sanatlar Dersi” gelmektedir. Çocuğun sanatsal gelişimi açısından, ilkökul basamağı sanat eğitimine ilişkin amaçların kazandırılmasında kritik bir dönemi kapsar. Özellikle, bireyin sosyal bir varlık olarak gelişmesi, kendini yaşadığı sosyal çevreye ifade edebilmesi ve problem çözmeye yönelik yaratıcı düşüncesinin geliştirmesi açısından ilkökul basamağı büyük önem taşımaktadır. (Türkkan, 2008:7). Çizme, boyama, yırtma, yapıştırma, şekil verme gibi karmaşık süreçler içerisinde çocuk, kendine göre anlamlı bir bütünlük oluşturarak deneyim kazanır. Uygulamasını yaptığı bu etkinlikler neticesinde çocuk, salt bir sanat ürünü ortaya çıkartmakla kalmaz, aynı zamanda kişiliğine yönelik tanıtıcı ipuçlarını da bilinçsiz biçimde sunarak bir şekilde kendisini anlatır (Artut, 2009:187).

Türkdoğan’a (1981:17) göre sanat eğitimi; yalnız insana özgü bir gereksinim olduğu varsayımından hareketle, bireyin yaratıcılık gücünü estetik bir düzeye ulaştırmak amacıyla yapılan, yeteneklerini ortaya çıkarmasını sağlayan, duygu, düşünce ve gözlemlerini

aktarabilmesi için uygun ortamlar gerektiren, donanımlı kişilerin eşliğinde gerçekleşen tüm eğitim çabalarıdır.

Sanat eğitiminin bireylere sağladığı kazanımların çocuklara en etkili biçimde kazandırıldığı basamak ise ilköğretimdir. Sanat eğitiminin ilköğretim basamağındaki uygulama alanlarından biri olan Görsel Sanatlar dersi, çocuğun bu yönde gelişmesinde önemli rol oynamaktadır (Yükselgün, 2010). İlköğretimde Görsel Sanatlar Dersi; bireyin toplumsal bir varlık olabilme, kendini ifade etme, yaratıcılığını geliştirme, içinde yaşadığı ortamı tanıma, bir değer olduğunun bilincine vararak kişiliğini geliştirmesine ve kendini gerçekleştirmesine yardımcı olan temel derslerden biridir (Ertemin, 1997:10). Görsel Sanatlar dersi öğrencinin ileriye dönük yaşamında bu kadar önemli bir yere sahipken, bu derse ilkokullarda görsel sanatlar alanında uzman olmayan sınıf öğretmenlerinin girmesi önemli bir sorun teşkil etmektedir. "Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi, bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür." (Artut, 2009:115). Bu çabanın gerçekleştirilmesinde en önemli görev sanat öğretmenlerine düşmektedir.

Öğretmenlerin kendi alanlarına hâkim olmaları, alandaki temel konular ve bunlar arasındaki ilişki ve bağlantıları iyi kavramış olmaları mesleki başarı için kaçınılmazdır (Terzi, Barut ve Gürsoy, 2003:39). Bunun yanı sıra okullarda okutulan her bir dersin öğrencilere kazandıracağı bilgi, beceri, alışkanlık, tutum ve ilgi türünden özellikleri amaçlar adı altında toplanmıştır. Bu bağlamda, görsel sanatlar dersinin amaçları; bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olarak gruplanmıştır (MEB, 2006:8). Görsel sanatlar dersi öğretim planında yer alan öğrenme alanları; görsel iletişim ve biçimlendirme, kültürel miras, sanat eleştirisi ve estetik konularını analiz etmeleri ve yorumlamaları amaçlanmıştır. Aynı zamanda görsel sanatlar dersi öğretmenin sanatsal tasarım ilke ve elemanlarını, sanat eleştirisinde ki pedagojik eleştiri evrelerini, estetik yargı kuramlarını, yaratıcılığı ve yaratıcılığa etki eden etmenleri, sanatsal yaratım süreçlerini, çocuk ve resim arasındaki ilişkiyi bilir ve uygular düzeyde olması gerekmektedir. Çocuk resimlerini ve özelliklerini, çocuğun yaşına göre çizgisel gelişim evrelerini bilir ve bu çizgileri yorumlar düzeyde olmaları, çocuğun sanatsal gelişimini algılayabilmesi ya da resimde kendi hayatına dair önemli ipuçları vermesi konusunda öğretmenin alana dair bilgilerinin güncel tutması ve alana dair öz-yeterlik inancının yüksek olması beklenmektedir.

Sosyal Öğrenme Teorisi (Social Learning Theory), Sosyal Bilişsel Teori (Social Cognitive Theory) olarak da belirtilen Sosyal öğrenme kuramı, davranışçı kuramların deneysel olarak çok katı olan kuralları ve bazı temel prensiplerinin insan davranışlarını tam olarak açıklayamadığı hareketle gelişmiş bir kuramdır. Bu kuramda ağırlıklı olarak bilişsel öğrenme kuramı hakim olduğu için bireyin nasıl öğrendiğiyle ilgilenir (Bandura, 2001; Akt. Demirbaş ve Yağbasan, 2005:367). Bandura tarafından geliştirilen öz yeterlilik inancı, bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için, öncelikle, ilgili alanda kendi yeterliliklerine güven duymaları gerektiğini ortaya atan sosyal biliş kuramına dayanır (Özerkan, 2007:28). Bandura'nın öz-yeterlilik teorisi, öğrenmenin erken dönemlerinde en kolay uygulanabilir olduğunu göstermektedir, bu nedenle öğretimin ilk yılları, öğretmen etkinliğinin öğrencinin uzun vadeli gelişimi için kritik öneme sahip olabilir (Hoy ve Spero, 2005:344) Sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan öz yeterlilik, kişinin herhangi bir durumda yeterli düzeyde performans göstereceğine duyduğu inançtır. Öz-yeterlilik inancı, algıları, motivasyonu ve performansı oldukça etkiler. (Çakar, 2013:269).

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmenlerin bir öğretme görevini yerine getirme yetenekleri olarak tanımlanır. Öğretmenlerin sanat eğitimi öğretiminde güçlü öğretmen öz-yeterlilikleri varsa, sınıfta öğrenme ortamına sanatı dahil etme olasılıkları daha yüksektir. Aksi halde öğretmen öz-yeterliliğini zayıfısa, sanatın yönlerini müfredatlarına dahil etme olasılıkları oldukça azdır (Garvis ve Pendergast, 2011). Sosyal bilişsel kuramda kurulan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, sürekli olarak olumlu öğretim davranışları ve öğrenci çıktuları ile ilişkilendirilmiştir (Henson, 2001) Öğretme yeterlikleriyle ilgili öz-yeterliliği yüksek ve konularında deneyimli öğretmenler düşük başarılı öğrencileri motive edebilir, bilişsel gelişimlerini güçlendirebilir ve öz yeterliliklerini geliştirebilir. Böylece çocukların kendi performans standartlarını oluşturmalarına ve öz düzenleme yeterliğini kazanmalarına yardım edebilir (Kalkan, 2012:268).

Bandura'nın öz-yeterlilik kuramı; öğretmenlerin yeterliklerine olan inançlarının hangi düzeyde olduğunun ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır. Kişi, bir görevi yerine getirebilecek yeteneğin kendinde olduğuna inandığı takdirde, görevi yerine getirmeye karşı daha istekli ve karardır. Kişinin kendi becerilerine inanması kişinin başarıma isteğini de arttırmaktadır. Bu bağlamda, öz-yeterliği yüksek olan bireyler, kendilerine güven duyarlar ve öğretim konusunda daha arzulu ve tutkuludurlar (Çevik, 2011:149). Çocuklar öğretmenleri tarafından güdülenerek yetenekleri ön plana çıkartılmalı, kendilerine olan güvenlerini yitirmelerine müsaade edilmemeli ve her daim çalışma isteklerine şevklendirerek mani olunmalıdır. Başarılı olmaları hâlinde ödüllendirilerek pekiştirilmeli, başarısızlıklarından çok başarıları dile getirilmelidir. (Ateş, 2014:56)

Sonuç olarak, araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimle ilgili görevlerini gerçekleştirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; çocukların başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle, öğrencilerin başarıları, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, güdülenmeleri ve sınıf yönetimi becerileri öğretim için ayrılan zamanın ilişkili olduğu görülmektedir (Benzer, 2011:24). İlköğretimin 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında görsel sanatlar dersini yürütmekte olan sınıf öğretmenlerinin, bu derse yönelik pozitif tutumlu olması, ders içi uygulamalarının verimli bir şekilde işlenmesini sağlayarak dersin genel ve özel amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırabilecektir. Sınıf öğretmenlerinin resim eğitimine yönelik öz yeterlilik inancı son yıllarda önem kazanan ve üzerinde ciddi bir şekilde durulması gereken konulardan biridir. Yapılan literatür taramasının da sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlilik inanışları belirlenmemiştir. Bu konuda kapsamlı bir çalışmanın yapılmamış olması dikkate alınarak, yapılan bu araştırmanın alandaki eksikliği giderebileceği düşünülmüş ve bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Aynı zaman da sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inanç düzeylerinin bilinmesi, sınıf öğretmeni eğitiminde ders müfredatının yeniden incelenmesi veya yapılandırılması bakımından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlilik inanışlarını belirlemek ve ortaya çıkan araştırmanın sonuçlarına yönelik önerilerde bulunmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır.

1. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitiminde alan bilgisine ilişkin öz-yeterlik inançları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre görsel sanatlar eğitiminde alan bilgisi öz-yeterlikleri inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre görsel sanatlar eğitiminde alan bilgisi öz-yeterlikleri inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin öğrenim kademelerine göre görsel sanatlar eğitiminde alana yönelik öz-yeterlikleri inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre görsel sanatlar eğitiminde alan bilgisi öz-yeterlikleri inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Sınıf öğretmenlerinin eğitim verilen sınıf düzeyine göre görsel sanatlar eğitiminde alan bilgisi öz-yeterlikleri inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Yapılan araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlilik inançlarını belirlemek ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, öğrenim kademesi, mesleki kıdemi, eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre öz yeterlik inançları nasıl farklılık gösterebildiğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında yapılan araştırma tarama modeli niteliğindedir. Fraenkel ve Wallen'a (2006) göre "bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum v.b özelliklerinin belirlendiği genellikle diğer araştırmalara göre görece daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları" denir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacına uygun olarak evreni Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü' ne bağlı ilköğretim okullarıdır. Bu bağlamda maddi olanaklar ve zamanın yetersiz olmasından hareketle evreni temsil edebilecek örneklem seçme şansı olmadığından, bu araştırmada çalışma evreni belirlenmiştir ve seçilen örneklem bu çalışma evrenini temsil etmektedir. Araştırmanın çalışma evreni Ankara'nın Gölbaşı ilçesine bağlı okullarda görev yapan 144 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemi ise çalışma evreninden %95 güven aralığında ve 0.05 hata miktarı dikkate alınarak olasılıklı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak hesaplanan 105 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Seçkisiz örnekleme, örneklemin seçiminde kullanılan bir teknik olup, tanımlanmış bir evrendeki tüm elemanlara, örnekleme seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şans verir (Özen & Gül, 2007: 399).

Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve birbirinden bağımsız şansa sahiptir (Büyüköztürk vd., 2017: 84). Örneklem demografik özelliklerine ilişkin dağılım Tablo-1'de görülmektedir.

Tablo 1. Örneklemin Demografik Özelliklerine İlişkin Dağılım

Özellikler	Kategoriler	f	%
Cinsiyet	Kadın	77	73,3
	Erkek	28	26,7
Yaş	21-30	17	16,2
	31-40	28	26,7
	41-50	37	35,2
	51-60	23	21,9
Öğrenim Kademesi	Ön Lisans	18	17,1
	Lisans	87	82,9
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı	24	22,9
	11-15 yıl	24	22,9
	16 ve Üstü yıl	57	54,3
Eğitim Verilen Sınıf	1. Sınıf	19	18,1
	2. Sınıf	25	23,8
	3. Sınıf	25	23,8
	4. Sınıf	36	34,3
Toplam		105	100,0

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde, 77 (%73,3) kadın sınıf öğretmeni ve 28 (%26,7) erkek sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, “21-30” yaş düzeyine sahip olan 17 (%16,2) öğretmen, “31-40” yaş düzeyine sahip olan 28 (%26,7) öğretmen, “41-50” yaş düzeyine sahip olan 37 (%35,2) öğretmen ve “51-60” yaş düzeyine sahip olan 23 (%21,9) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin öğrenim kademesine göre dağılımları incelendiğinde, ön lisans mezunu olan 18 (%17,1) öğretme ve lisans mezunu olan 87 (%82,9) öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, “10 yıl ve altı” mesleki kıdeme sahip olan 24 (%22,9) öğretmen, “11-15 yıl” mesleki kıdeme sahip olan 24 (%22,9) öğretmen ve “16 ve üstü yıl” mesleki kıdeme sahip olan 57 (%54,3) öğretmen bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıflara göre dağılımları incelendiğinde, 1. Sınıf düzeyinde eğitim veren 19 (%18,1) sınıf öğretmeni, 2. Sınıf düzeyinde eğitim veren 25 (%23,8) sınıf öğretmeni, 3. Sınıf düzeyinde eğitim veren 25 (%23,8) sınıf öğretmeni ve 4. Sınıf düzeyinde eğitim veren 36 (%34,3) sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Genel itibari ile bakıldığında araştırmada yer alan 105 (%100,0) sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Ölçme aracının geliştirilme aşamasında Çatıkkaş (2014) tarafından geliştirilen “Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği” nden yararlanılmıştır. 72 maddelik deneme ölçeğinden hareketle uzman görüşleri alınarak 43 maddeye düşürülmüş ve sonradan 8 madde daha çıkarılarak 35 maddelik son şekli deneme uygulamasına tabi tutulmuştur. “Kesinlikle

Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” seçenekleri olan 5’li likert tipi bir ölçektir. 137 öğrenciden oluşan Resim-İ İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrenci grubuna uygulama yapılmıştır. KMO değeri 0,80 olarak bulunmuştur. Öz değerleri incelendiğinde tek bir faktörde maddelerin toplandığı görülmektedir. Tek faktörlü yapıya ait maddelerin faktör yük değerleri 0,35 ile 0,85 aralığında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Çatıkkaş tarafından Resim-İ İş Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilere uygulama yapılarak geliştirilen ölçeğin hem tek faktörlü yapıda olması hem de bu araştırmada örneklem grubunun farklı olmasından dolayı yapının tekrardan kontrol edilmesi gerekliliği sonucu ortaya çıkmaktadır. Daha önceden geliştirilen 35 tane ölçek maddesine araştırmacı tarafından uygulama yapılan örneklem özelliğine uygun olarak, literatür taranmış ve uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlar Güzel Sanatlar Eğitimi (5) ve Ölçme Değerlendirme (1) alanlarında öğretim elemanlarıdır. Görüşler doğrultusunda 5 madde eklenmiştir. Araştırmacı tarafından yeni oluşturulan 40 maddelik ölçek formu tekrar uzman görüşüne tabi tutularak daha geliştirilmiş olan tek faktörlü 35 maddelik yapıda yer alan 1 madde daha çıkarılmıştır ve 39 maddelik son hali oluşturulmuştur. Yapıyı bozmamak adına 39 madde 105 sınıf öğretmenine uygulanmış ve Açıklayıcı Faktör Analizi yapılırken tek faktörlü yapı dikkate alınmıştır. Nihai olarak geliştirilen ve uygulanan ölçek içerisindeki 39 maddelik sorular şu şekildedir;

- 1) Çocukların yaş düzeylerine uygun çizgisel gelişim basamakları konusunda yeterli bilgi birikimine sahibim
- 2) Çocukların yaşlarına göre resimsel özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim (Boy hiyerarşisi, saydamlık, düzleme özelliği vs.)
- 3) Çocukları resimsel özelliklerine göre değerlendirebilirim (Yapıcı, görücü ve karışık tip)
- 4) Dersi etkin kılmak için farklı materyaller tasarlayabilir, farklı teknikler uygulatabilirim
- 5) Güncel sanatsal gelişmeler ve etkinlikler hakkında öğrencilerimi bilgilendiririm.
- 6) Öğrencilerimin gelişim düzeylerine uygun uygulamalar yaptırabilirim.
- 7) Öğrencilerimin bireysel farklılıklarına göre ders işleyebilirim.
- 8) Öğrencilerime özgün sanat çalışmaları yaptırabilirim.
- 9) Alanımla ilgili gelişmeleri uygulayabilirim.
- 10) Afiş, broşür ve logo gibi grafik tasarımları yaptırabilirim.
- 11) Kil, alçı ve yutong gibi malzemeler kullanarak öğrencilerime heykel çalışması yaptırabilirim.
- 12) Baskı tekniği uygulamaları yaptırabilirim.
- 13) Sanat ürünlerinde özgün olmaları için öğrencilerimi teşvik edebilirim.
- 14) Bir sanat eserinin ortaya çıktığı dönemde kullanılan araç-gereç, malzeme, üslup ve sanat tarzı hakkında bilgi verebilirim.
- 15) Bir sanatçının eseriyle sahip olduğu düşünsel, dinsel, kültürel ve sosyal çevresi arasında ilişki kurabilirim.
- 16) Bir sanat eserinin ortaya çıktığı tarihsel, kültürel veya sosyal çevre hakkında konuşabilirim.
- 17) Görsel sanatlar dersini diğer derslerle ilişkilendirebilirim.
- 18) Sınıfa resamlardan örnek çalışmalar getirerek bunlardan yararlanabilirim.
- 19) Bir sanat eserinin tarihsel ve kültürel anlamı hakkında bilgi verebilirim.
- 20) Öğrencilerimin kendi sanat ürünlerine yönelik özdeğerlendirme yapmalarını sağlayabilirim.
- 21) Öğrencilerimin bir sanat eserini anlamalarını sağlayabilirim.
- 22) Bir sanat eserinde hangi araç ve gereçlerin kullanıldığını belirtebilirim.
- 23) Öğrencilerimin bir sanat eserinin hangi teknikle yapıldığını görmelerini sağlayabilirim.
- 24) Öğrencilerime bir sanat eserine sanatsal gözle bakmayı öğretebilirim.

- 25) Bir resimde ışık, gölgeleme ve derinlik hakkında öğrencilerime bilgi verebilirim.
- 26) Bir sanat eserinin toplumsal ve kültürel önemi üzerinde konuşabilirim.
- 27) Öğrencilerime sanat eserlerini sorgulatabilirim.
- 28) Öğrencilerimin estetik algularını zenginleştirebilirim.
- 29) Öğrencilerimin iyi düşünülmüş estetik yargı vermelerinde onları eğitebilirim.
- 30) Öğrencilerimin estetik tavırlarını tanırım.
- 31) Öğrencilerimin estetik beğeni yargularını geliştirebilirim.
- 32) Öğrencilerimin estetik yaşantılarını geliştirecek etkinlikler yapabilirim.
- 33) Öğrencilerimin bir sanat eserinden estetik haz almalarına katkı sağlayabilirim.
- 34) İnsanların estetik eğilimi olup olmadıklarını ayırt edebilirim.
- 35) Sanat eserinin ana konusu hakkında bilgi verebilirim.
- 36) Bir resmin ortaya çıkardığı güzellik hazzını betimleyebilirim.
- 37) Öğrencilerimin estetik duyarlılığını artıracak etkinlikler yapabilirim.
- 38) Bir sanat eseri ile onu izleyenlerinin duygusal yaşantıları arasında ilişki kurabilirim.
- 39) Öğrencilerimin bir eseri neden güzel bulduklarını ortaya çıkaracak ölçütler tespit edebilirim.

Ölçeğin uygulama grubunda nasıl bir yapı gösterdiği geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları aşağıda verilmiştir.

Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Bilgisi Öz-Yeterlik Ölçeği Geçerlik Çalışması

Açıklayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi kullanılarak analizleri yapılmıştır. Öncelikle deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine elverişli olup olmadığı incelenmiş ve bu verilerin uygunluk sonuçları Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri ile analiz edilmiştir. Bu sonuçlar aşağıda Tablo-2' de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları Verilerin Analizi

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,90
Bartlett Küresellik Testi	X ²	5329,44
	Sd	741
	p	,000

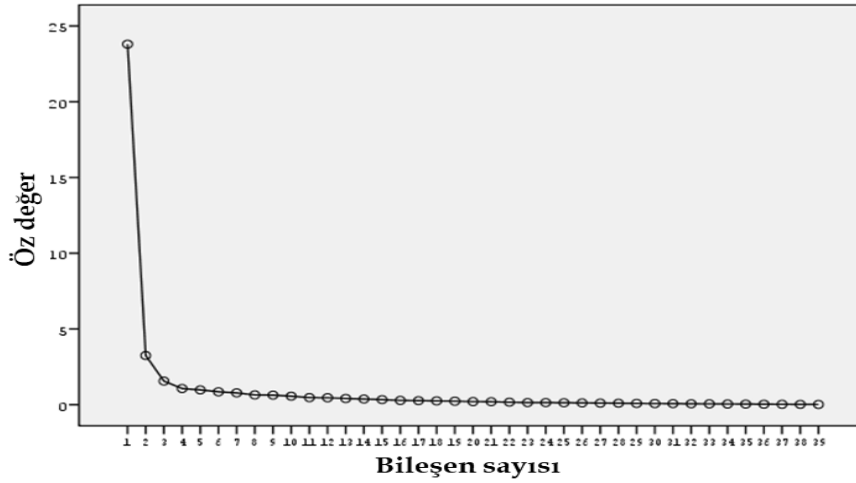
Tablo 2' de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,90' dır. Leech, Barret ve Morgan (2005); Şencan (2005) e göre kritik değer olarak 0,50' ye göre bu değer altında faktör analizinin uygulanamayacağı belirtilmiştir (Büyüköztürk vd., 2010: 207). Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değeri kritik değerler karşılaştırıldığında "0.90-1.00" çok yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk vd.,: 207). Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 5329,44 olup 0,00 düzeyinde anlamlıdır (X²741=5329,44). Bu değerlere, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygulanabileceğini göstermektedir. Buradan da uygulama yapılan örneklem sayısının faktör analizini uygulayabilmek için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Faktör Özdeğerleri ve Açıklama Varyansları

Faktör	Başlangıç Özdeğer		
	Toplam	Varyans %	Toplam Varyans %
1	23,80	61,03	61,03
2	3,25	8,33	69,35
3	1,56	4,00	73,35
4	1,07	2,74	76,09

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öz değeri 1,0’den büyük 4 faktör vardır. Ancak Faktörlerin toplam varyansa katkısına bakıldığında 1. Faktörün toplam varyansa katkısı %61,03 olduğu ve diğer faktörlerin varyansa olan katkılarından çok düşük olmasından dolayı ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olduğu görülmektedir. Bu bir faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 61,03’dür. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer 23,80 olduğu ve diğer faktörlerin öz değerlerinden çok küçük olmasından dolayı tek faktörlü yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 1. Ölçeğin Faktörlerine İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği

Şekil-1’e bakıldığında Ölçeğin tek bir faktörde büyük bir eğim gösterdiği ve ikinci faktöre geçiş sırasında kırılmanın düzleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Yamaç-birikinti grafiğine bakıldığında ölçeğin tek bir faktörde açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktör yük değerine sahip oldukları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Maddelere Ait Faktör Yük ve Madde Toplam Korelasyon Sonuçları (*p<,05)

	Faktör Yükleri	Madde-Toplam Korelasyonu
m1	0,77	0,76(*)
m2	0,75	0,73(*)
m3	0,69	0,67(*)
m4	0,82	0,82(*)
m5	0,83	0,82(*)
m6	0,80	0,79(*)
m7	0,71	0,70(*)
m8	0,73	0,73(*)
m9	0,77	0,76(*)
m10	0,84	0,83(*)
m11	0,79	0,78(*)
m12	0,86	0,85(*)
m13	0,84	0,83(*)
m14	0,83	0,81(*)
m15	0,82	0,80(*)
m16	0,76	0,74(*)
m17	0,79	0,77(*)
m18	0,59	0,58(*)
m19	0,87	0,86(*)
m20	0,68	0,66(*)
m21	0,62	0,61(*)
m22	0,50	0,50(*)
m23	0,39	0,39(*)
m24	0,50	0,50(*)
m25	0,38	0,37(*)
m26	0,81	0,79(*)
m27	0,83	0,82(*)
m28	0,89	0,88(*)
m29	0,89	0,88(*)
m30	0,87	0,86(*)
m31	0,88	0,86(*)
m32	0,92	0,91(*)
m33	0,89	0,88(*)
m34	0,86	0,84(*)
m35	0,84	0,83(*)
m36	0,80	0,78(*)
m37	0,88	0,87(*)
m38	0,84	0,83(*)
m39	0,88	0,87(*)

Tablo 4'e bakıldığında 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19., 20., 21., 22., 23., 24., 25., 26., 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33., 34., 35., 36., 37., 38. ve 39. Maddeler birinci faktörde en yüksek yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Tek Faktörde maddelerin faktör yüklerine bakıldığında 0,38 ile 0,92 arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek tek faktörlü olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Tabachnick ve Fidell'e (2001)'e göre her bir maddenin yük değerinin 0,32 kritik değer üstünde olması halinde "kabul edilebilir" olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk vd.,: 2010). Belirlenen faktörün açıklama varyansını artırmak için sınır değer olarak, 40 faktör yükü belirlenmiştir.

Madde toplam korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları Tablo-4'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre korelasyon değerleri $r=,37$ (m25) ile $r=,91$ (m32) arasında değişmektedir ve 0,05 düzeyinde anlamlıdır. Nihai ölçek formunda olan 39 maddenin, madde toplam korelasyonları kabul edilebilir niteliktedir, yani ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özelliğin her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olduğu dolayısıyla 39 maddenin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Bilgisi Öz-Yeterlik Güvenirlik Çalışması

Ölçeğin güvenirligi için Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik ölçeğinin bir faktörü için belirlenen maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayılarına bakılarak tablo-5'te gösterilmiştir. Bu katsayı, tüm maddeler dikkate alınarak hesaplandığından, ölçme aracının genel güvenirlilik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtan katsayıdır (Özdamar, 2004).

Tablo 5. Faktörlere Ait Alfa Güvenirlik Katsayıları

Görsel Sanatlar Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği	
Madde Sayısı	39
Cronbach α	,98

Tablo 5'e göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları Görsel Sanatlar Eğitimi Alan Bilgisi Öz-Yeterlik Ölçeğinde 39 madde ile, 98 güvenirlilik katsayısına sahip olduğu görülmektedir. Özdamar (2004), 0.90-1.00 arasında değişen güvenirlilik katsayısının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu belirtmiştir. Bu ölçeğin güvenirlilik katsayısının yüksek düzeyde güvenilir olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu da ölçeğin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir. Tezbaşaran (1997:47); likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre araştırma için kullanılan ölçeğin tamamının güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Verilerin Analizi

Geliştirilen 39 maddelik nihai ölçek formu sınıf öğretmenlerden oluşan 105 katılımcı grubundan toplanan verilere SPSS-21 paket programına işlenerek maddelerin yapı geçerliğinin test edilmesi amacı ile açıklayıcı faktör analizi, madde geçerliğine kanıt sağlamak amacı ile madde toplam korelasyon analizi, verilerin temel bileşenler analizine uygunluğunu saptamak amacı ile Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini test etmek için iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısına bakılmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik ölçeğinden elde edilen puanların dağılımına ilişkin betimsel istatistiklere bakılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre öz-yeterlik

alguları arasındaki farklılıklara bakmadan önce veri dağılımının parametrik veya nonparametrik olup olmadığına karar vermek için normallik ve levene homojenlik testleri yapılmıştır. Ölçeklerden elde edilen öğretmenlerin öz-yeterliklerini yansıtan puanların normal dağılım varsayımının sınanması için Kolmogorov-Smirnov Z testi incelemiş ve $Z=1,13$, $p=,154>,05'$ e göre puan dağılımının normal dağıldığı yani normallik varsayımını sağladığı görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterliklerine ilişkin test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği= $1,60$, $p=,195>,05'$ e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğe ait elde edilen puan dağılımının sürekli veri olduğu ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır. Grup sayıları kimilerine göre 30 ve kimilerine göre 15'in altına düştüğünde puanların normal dağıldığını varsaymak güçtür. Bununla birlikte küçük gruplu deneysel çalışmalar yapan araştırmacıların, topladıkları verilerin dağılımlarının uygun olması durumunda parametrik istatistikleri kullandıkları görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2017: 152-161). Bu bağlamda araştırmada yer alan tek faktörlü dağılımın parametrik test varsayımlarını karşıladığı ve puan dağılımının normal dağılım sergilemesinden dolayı gruptaki örneklem büyüklüklerinin 30'dan küçük olmasının parametrik test varsayımını etkilemediği söylenebilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ve öğretim kademesine göre öz-yeterlik inançları arasındaki farklılığa Independent-Sample T-Testi analizi ile bakılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem ve eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre öz-yeterlik inançları arasındaki farklılığa One-Way ANOVA analizi ile bakılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

Birinci Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisine ilişkin öz-yeterlikleri inançları ne düzeydedir?

Tablo 6. Öğretmenlerin Alan Bilgisi Öz-Yeterliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	\bar{X} (Ortalama)	S (Standart Sapma)
Öz-Yeterlik	105	39,00	167,00	99,91 (2,56)	30,52

Kriterler: $112,92/39=2,90$ 1-1,79=çok düşük; 1,80-2,59=düşük; 2,60-3,39=orta; 3,40-4,19=yüksek; 4,20-5,00=çok yüksek

Tablo 6'ya bakıldığında ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançlarını belirlemeye ilişkin betimsel istatistikler incelenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri 39 maddelik algı ölçeğine vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak toplam öz-yeterlik inançlarına yönelik dağılıma bakıldığında; $\bar{X}=99,91$ (30,52) olduğu görülmektedir. Toplam puan verileri madde sayısına bölünerek elde edilen ortalama puanın 2,56 olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik ortalama puanları incelendiğinde düşük düzeyde (1,80-2,59) inanca sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarına ait minimum puanın 39,00 olduğu ve maksimum puanın 167,00 olduğu, yani 128 puanlık bir ranja (dizi genişliğine=167-39)

sahip olduğu görülmektedir. Genel itibari ile öğretmenlerin alan bilgisi öz-yeterlik inançlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görsel sanatlar dersi, diğer mihver derslerdeki kuramsal yapıdan uzak, farklı yaklaşım, strateji, yöntem ve uygulamaları bünyesinde barındıran çok yönlü bir eğitim alanıdır. Buradan elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisine yönelik öz-yeterlik inançlarının düşük düzeyde olması, dersi yürütmekte olan öğretmenlerin, dersin gerektirdiği bilgi birikimi, beceri ve donanımına sahip olmamalarından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Hazırlanan anketin uygulama aşamasında sınıf öğretmenleri soruları cevaplarırken, kendilerini görsel sanatlar dersi adına yeterli bulup bulmadıklarını sorulduğunda, alınan cevap bu alt amaç için çıkan sonucu doğrular nitelikte kendilerini yetersiz buldukları olmuştur. Bu dersin öneminin farkında olmaları ancak diğer ders yüklerinden dolayı gerekli özeni gösteremediklerinin için desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinde aldıkları görsel sanatlar ders içerikleri incelendiğinde programın bu ders adına gerekli bütün çıktıların sağlandığı görülmüştür. Ancak uygulama sahasında öğretmenlerin aldıkları dersler ile doğru oranda verim aldıkları düşünülmemektedir. Bunun nedeni araştırma örnekleminde bulunan, yaşı büyük ve ön lisans mezunu olan öğretmenlerimizin yeni eğitim programlarına dâhil olamamasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Toy (2015) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançlarını araştırmış ve bulduğu sonuç bizim düşük çıkan öz-yeterlik inancımızın aksine oldukça yeterli düzeyde bulmuştur. Toy'un çalışmasını destekler nitelikte olan Benzer (2011), Doğan (2013), Eker (2014), Gençtürk (2008) çalışmalar ortaya koymuşlardır.

İkinci Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 7. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Alan Bilgisi Öz-Yeterlik İnancıları Arasındaki Farklılığa İlişkin Independent-Sample (Bağımsız Örneklem) T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öz-Yeterlik	Kadın	77	101,09 (2,59)	31,63	,66	103	,512
	Erkek	28	96,64 (2,48)	27,53			

* $p < ,05$

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançları arasındaki farklılık incelenmiştir. Kadın sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançları ($X = 101,09$) ile erkek sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançları ($X = 96,64$) arasında $t(103) = ,66$, $p = ,512 > ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen erkek öğretmenlerin öz-yeterlik inançları çok azda olsa kadın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarından düşük olduğu görülmektedir. Anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen kadın öğretmenlerin yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip çıkması, kadın örneklem sayısının erkek öğretmenlere göre oldukça fazla olmasından kaynaklanmış olabilir.

Altunbaş (2011) yaptığı çalışmada kadın sınıf öğretmenlerinin daha yüksek seviyede öz-yeterlik düzeyine sahip olduğunu bulmuştur ve bunu, toplumun kadın öğretmenlere karşı olan bakış açısının ve kadınların öğretmenlik mesleğini kendilerine daha uygun görmelerinin neden olabileceğine bağlamıştır. Araştırmanın 2. alt problemine yönelik olarak hazırlanan anket sorularına, örneklem grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar

incelendiğinde, ortaya çıkan bulgular Güven (2015), Kuş (2005) ve Çimen'in (2007) öz-yeterlilik ile ilgili yapmış oldukları çalışmalarında elde ettikleri " Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı" bulgusunu desteklemesi açısından önemlidir. Toy (2015) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre öğretmen öz yeterlik inançlarını incelendiğinde, öğretmen öz yeterlik inançlarında kadın öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulguyu destekleyen çalışmalar; Altunbaş (2011), Ekici (2006), Yavuz (2009) bulunmaktadır.

Üçüncü Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilikleri inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 8. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Alan Bilgisi Öz-Yeterlilik İnançları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	Kareler Ort.	F (3-101)	p	Post Hoc (Tukey)
Öz-Yeterlilik	21-30	17	94,24	28,33	14871,26	4957,09	6,11	,001*	2<3
	31-40	28	88,04	33,52	82013,79	812,02			
	41-50	37	115,76	27,37	96885,05				
	51-60	23	93,04	23,22					

* $p < ,05$ Kategoriler: 21-30=1;31-40=2;41-50=3;51-60=4

Tablo 8'e bakıldığında sınıf öğretmenlerin yaşlarına göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilik inançları arasında $F(3-101)=6,11$, $p=,001<,05'$ e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, "41-50" yaş aralığına sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının (=115,76), "31-40" yaş aralığına sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarından (=88,04) fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisine yönelik öz-yeterlilik inançlarının mesleklerinin ilk yıllarını oluşturan 21-30 yaş aralığında düşük olduğu, 30- 40 yaş aralığından kısmen daha düştüğü ancak 41- 50 yaş aralığında anlamlı fark oluşturacak şekilde yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisine yönelik öz-yeterlilik inançları, mesleki anlamda yeni başlamanın verdiği idealizm heyecanı, uygulama ve tecrübe yetersizliği gibi etmenlerden, 21-30 yaş aralığında düşük olduğu, 31-40 yaşları arasında mesleki heyecanda düşüşle beraber, görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilik inancında düşüş olduğu söylenebilir. Ancak bu düşüşün yaş ile beraber ortaya çıkan tecrübe ile birlikte 41-50 yaş aralığında oldukça yükseldiği sonucu çıkarılabilir.

Burada ortaya çıkan bulgular Benzer(2011) ve Türk(2008) "in öz yeterlilik ile ilgili yapmış olduğu çalışmalarla da paralellik göstermesi açısından önemli sayılabilir.

Dördüncü Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin öğrenim kademelerine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilikleri inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrenim Kademelerine Göre Alan Bilgisi Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

	Öğrenim Kademesi	N	\bar{X}	S	t	sd	p
Öz-Yeterlik	Ön Lisans	18	86,50 (2,22)	28,43	2,08	228	,040*
	Lisans	87	102,68 (2,63)	30,36			

* $p < ,05$

Tablo 9'a bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları öğrenim kademelerine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançları arasındaki farklılık incelenmiştir. Ön Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ($X=86,50$) ile lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ($X=102,68$) arasında $t(228)=2,08, p=,040 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının, ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarından büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları öğrenim kademesine göre öz-yeterlilik durumlarının değişkenlik göstermesi dikkat çekici bulunmuştur. Lisans ve ön lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları arasında oluşan anlamlı farklılığın, öğrenim süresine bağlı olarak bilgisel donanım anlamında almış oldukları eğitimden kaynaklandığı söylenebilir. Lisans ve ön lisans mezuni sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olması lisans mezunu öğretmenlerin, ön lisans mezunu öğretmenlerine göre sayısı oldukça fazla olmasından kaynaklanmış olabilir.

Beşinci Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 10. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Alan Bilgisi Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	Kareler Ort.	F (3-101)	p	Post Hoc (Tukey)
Öz-Yeterlik	10 yıl ve altı	24	75,92	31,86	21378,33	10689,16	14,44	,000*	1<3 2<3
	11-15 yıl	24	96,92	26,77	75506,72	740,26			
	16 ve Üstü Yıl	57	111,26	25,24	96885,05				

* $p < ,05$ Kategoriler: 10 yıl ve altı=1;11-15 yıl=2;16 ve Üstü=3

Tablo 10'a bakıldığında sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre görsel sanatlar eğitim alan bilgisi öz-yeterlik inançları arasında $F(2-102)=14,44, p=,000 < ,05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, "16 ve Üstü Yıl" mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar alan bilgisi öz-yeterlik inançlarının ($=111,26$), "11-15 Yıl" mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar alan bilgisi öz-yeterlik inançlarından ($=96,92$) ve "10 Yıl ve Altı" mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar alan bilgisi öz-yeterlik inançlarından ($=75,92$) büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgular mesleki kıdemin sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip sınıf öğretmenlerinin, özyeterlik inancı konusunda mesleki açıdan daha az kıdeme sahip 10 yıl ve altı sınıf öğretmenlerinden anlamlı bir şekilde farklıdır. Buradaki anlamlı farklılığın tecrübe ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Nitekim Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002: 6) öğretmenlerin zaman içerisinde elde ettikleri tecrübelerle etkili öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi becerileri geliştirme imkanı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra Say(2005) ve Benzer(2011)"in yapmış oldukları çalışmalarında mesleki kıdemin artmasıyla öz-yeterlik inancının arttığı sonucuna ulaşmış olmaları, araştırma bulgularını desteklemesi açısından önemli bulunmuştur. Gençtürk (2008) "İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi" adlı araştırmasında kıdem değişkeninin özyeterlilik inancı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmış. Ancak bu etkinin en çok öğrenci katılımında yeterlilik en az ise öğretimsel stratejilerde yeterlilik algısı üzerinde etkili olduğunun söylenebileceğini belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bulguların Gençtürk'ün araştırmasındaki bulgular ile örtüşmesine yola çıkarak, mesleki kıdem değişkeninin sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Dönmez (2011)'in "sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlik inançlarının denetim odağına göre farklılığının incelenmesi üzerine bir araştırma" konulu çalışmasında mesleki kıdemin öz-yeterlik inancı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmış olmasının, araştırma bulgularını desteklemesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Eker (2014), sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeyleri üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinin beklenen seviyeye gelmesi için öğretmenlerin birbirleri ile bilgi ve tecrübelerini paylaşmalarına, artık günümüz iletişim çağında gelişen teknoloji ile daha kolay iletişim kurup mesleki tecrübelerini iletişim araçları sayesinde bilgiyi kolay aktarabilme gibi olanaklar sayesinde eksik yanlarının daha kolay bir şekilde giderilebileceğini savunmuştur. Bunun için mesleki kıdemi yüksek olan sınıf öğretmenlerinin daha az mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenleri ile mesleki tecrübelerini paylaşmalarının bu konuda eksikliklerin giderilmesi için fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Altıncı Alt Problem: Sınıf öğretmenlerinin eğitim verilen sınıf düzeyine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlikleri inançları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 11. Öğretmenlerin Eğitim Verilen Sınıf Düzeyine Göre Alan Bilgisi Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılığa İlişkin One-Way Anova (Tek Yönlü Varyans) Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	S	Kareler Toplam	Kareler Ort.	F (3-101)	p	Post Hoc (Tukey)
Öz-Yeterlik	1. Sınıf	19	91,53	36,60	7368,01	2456,00	2,77	,045*	1<4
	2. Sınıf	25	92,60	28,45	89517,04	886,31			2<4
	3. Sınıf	25	97,40	21,42	96885,05				3<4
	4. Sınıf	36	111,14	31,61					

* $p < ,05$ Kategoriler: 1.Sınıf=1;2.Sınıf=2;3.Sınıf=3;4.Sınıf=4

Tablo 11'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre öz-yeterlik inançları arasında $F(3-101)=2,77$, $p=,045 < ,05^*$ e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 4. sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin alan

bilgisi öz-yeterlik inançlarının ($X=111,14$), 1. sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi öz-yeterlik inançlarından ($X=91,53$), 2. sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi öz-yeterlik inançlarından ($X=92,60$) ve 3.sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi öz-yeterlik inançlarından ($X=97,40$), büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular 4. sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin 1. 2. ve 3. sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerine göre görsel sanatlar eğitimi öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Burada ortaya çıkan anlamlı farklılığın görsel sanatlar dersi 4. sınıflar müfredat programındaki konulara hakimiyet veya çizgisel gelişim itibari ile görsel gerçeklik evresine ulaşan öğrencilerin sanatsal eğitimine yönelik öğretmen bilgi birikimlerinin yeterli görülmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Taranan literatürde öğretmen öz-yeterliğini eğitim verdikleri sınıf düzeyine göre farklılaştığını ortaya koyan ve bizim çalışmamız ile benzerlik gösteren çalışmalar; Varol (2007), Denizoğlu (2008), Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010)"dır. Öğretmen öz-yeterlik inancında eğitim verilen sınıf düzeyi literatür de incelendiğinde genellikle sınıf düzeyi arttıkça öz-yeterlik düzeyinde de artış görülmektedir. Aynı zamanda durumun eğitim verilen sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını ortaya koyan araştırmalar da Mirzeoğlu (2007) ve Akdağ ve Walter (2005) tarafında yapılmıştır.

TARTIŞMA

Araştırmanın bulguları birlikte ele alınıp değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerini öz-yeterlilik inançlarının bazı değişkenlere göre düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmanın alanda ciddi bir sorunu ele aldığı düşünülmektedir. İlkokullarda Görsel Sanatlar dersi sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmekte veya farklı derslerin uygulama alanı olarak görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma görsel sanatlar eğitiminin ilkökul müfredat programı uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin alana yönelik eksikliklerinin farkına varılması ve bu eksikliklerin giderilmesi için çözüm önerileri sunulması açısından önemlidir. Sınıf öğretmenlerine uyguladığımız bu anket sırasında öğretmenlerin ortak düşüncesi; Görsel Sanatlar dersi hakkında genel bir bilgiye sahip oldukları ancak alana bilgisine, öğrencilerin gelişim düzeylerine, yaratıcı düşüncel uygulamalarına, sanatın farklı alanlarına ve öğrencinin estetik algısını geliştirici düzeyine dair uygulamalar yapamadıklarının farkındalar. Görsel sanatlar dersine yönelik alan bilgisine sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilikleri ile doğru oranda artmaktadır. Öz-yeterliliği yüksek çıkan sınıf öğretmenlerinin değişkenlerinde dikkat çeken özellikler yaş ile tecrübe kazanmaları, lisans mezunu öğretmenlerimizin eğitim yılı olarak ön lisansa göre daha fazla eğitim süresine sahip olmaları, mesleki kıdemlerinde yıl ile deneyimlerinin artması ve ilköğretimin son sınıf kademesinde ders vererek öğrencilerini ve kendisini daha iyi tanıyor olmaları öz-yeterliliklerini yükseltmiştir. Öz-yeterliliği düşük çıkan öğretmenlerimizin yaş ya da mesleki kıdemlerine bakılmaksızın bilgi ve deneyimlerini artırılması yönünde çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

İlkokul görsel sanatlar dersinde yeterli alan bilgisine sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin, olası yanlış öğretim yöntem ve teknikleri kullanımı neticesinde ortaya çıkabilecek ve bireyin sanatsal gelişimine olumsuz etki edebilecek etmenlerin ortadan kaldırılması, Aynı zamanda öğrenciyi eleştirel düşünmeye sevk etmek, gözlem ve sentez yeteneğini artırmak ve de en önemlisi görsel sanatlar dersinin bir ifade dersi olduğu ilkesinden hareketle, sadece yetenekli öğrencilerin alması gereken salt bir yetenek dersi olarak gören anlayıştan kurtarmak için Görsel Sanatlar dersine branş öğretmenlerinin girmesi üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Bu çalışmadan yola çıkılarak, çalışma evreni daha da genişletilip üzerine çalışma ve araştırma yapılması sağlanabilir. Öğretmenlerin de bu konu hakkında kendilerinin öz-

yeterliliklerinin düşük olmasının farkında olmaları mevcut olan bir sorunu açıklığa kavuşturulması için çalışmaların devam etmesi gerekmektedir.

SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde alana ilişkin öz-yeterlilik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlerin öz-yeterlilikleri 39 maddelik algı ölçeğine vermiş oldukları cevaplardan yola çıkarak toplam öz-yeterlilik inançlarına yönelik dağılıma, sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilik ortalama puanları incelendiğinde düşük düzeyde inanca sahip oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre görsel sanatlar dersinde alan bilgisi öz-yeterlilik inançları arasındaki farklılık incelenmiştir. Kadın sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilik inançları ile erkek sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. Anlamlı farklılık olmamasına rağmen erkek öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları çok azda olsa kadın öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarından düşük olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerin yaşlarına göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, "41-50" yaş aralığına sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançları "31-40" yaş aralığına sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarından fazla olmasından kaynaklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim kademelerine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilik inançları arasındaki farklılık incelenmiştir. Ön Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi öz yeterlilik inançları ile lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin alan bilgisi öz yeterlilik inançları anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, Lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının, ön lisans mezunu olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarından büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, "16 ve Üstü Yıl" mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının, "11-15 Yıl" mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarından ve "10 Yıl ve Altı" mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarından büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim verdikleri sınıf düzeylerine göre görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz-yeterlilik inançları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık, 4. Sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının, 1. Sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarından, 2. Sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarından ve 3. Sınıf düzeyinde eğitim veren sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarından büyük olmasından kaynaklanmaktadır.

ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersinde alana ilişkin öz-yeterlilik inançlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirildiği araştırma sonucuna dayanarak, programın uygulanmasında sıkıntı yaşanan yerlerin ortaya konması, programın olumsuz yönlerinin giderilmesi için çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Sınıf öğretmenlerinin lisans öğrenimlerinde aldıkları görsel sanatlar ders içerikleri incelendiğinde programın bu ders adına gerekli bütün çıktıların sağlandığı görülmüştür. Ancak uygulama sahasında öğretmenlerin aldıkları dersler ile doğru oranda verim aldıkları görülmemiştir. Çalıştıkları mevcut kurumlarında yürütmekte oldukları derslerde öğrencilerin öğrenim düzeylerine ve çizgisel gelişim basamaklarına uygun olmadığından bir takım aksamaların oluşmasına sebebiyet vermektedir. Sınıf öğretmenlerinin yerine görsel sanatlar dersine branş öğretmenlerinin girmesi önerilmektedir. Eğer branş öğretmenleri sağlanamıyorsa her okul için görevlendirilecek görsel sanatlar öğretmeni, derse giren sınıf öğretmenlerinin danışmanlığını yapabilir ve yol gösterici olabilir. Bu sayede derslerin daha verimli geçmesi sağlanabilir.

2. Çocukların sanatsal ve görsel açıdan büyük eksiklikler ile bir üst kademeye geçtiklerinde derslerine giren branş öğretmenlerinin işini de oldukça zorlaşmaktadır. Bunun uzantısında sanattan uzaklaşan ve kendini sanattan soyutlayan bireyler ortaya çıkmaktadır. Uygulama okullarında yapılan anket sırasında bir çok öğretmenin de dile getirmesi, sorunun ne denli önemli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır. Bu konuda daha detaylı nitel bir çalışma yapılması önerilirebilir.

3. Öğrenim kademelerine göre ön lisans mezunu olan ve mesleki kıdemi az olan sınıf öğretmenlerine öz-yeterliliklerinin, derse olan ilgisinin ve donanımının arttırılması konusunda daha öncelikli çalışmalar düzenlenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdağ, I., Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-131.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliliklerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Artut, K. (2009). *Sanat eğitimi: Kuramları ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ateş, A. (2014). *Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin öğretmen öz yeterlilik inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ANKARA
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., Köklü, N. (2017). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celep, C. (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Editör C. Celep, Meslek olarak öğretmenlik (pp. 23-49). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakar, F. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Gündüz, B. Çarpi, B. (Ed.). Eğitim psikolojisi içinde (s.256). Adana: Karahan.
- Çatıkkaş, D. (2014). *Öğretmen adaylarının sanat eğitimi öz-yeterliliklerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Çeliköz N. (2003). Öğretmenlik mesleği ve etiği. Özdemir, Ç., Ed., *Öğretmenlik mesleğine giriş*, ss.329-390, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çevik B. (2011) *Sınıf öğretmeni adaylarının Müzik öğretimi öz-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi*. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1), 145-168
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (Birinci baskı). Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Demirbaş, M., & Yağbasan, R. (2005). *Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 161-180.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Dılmaç, O., & İnanç, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 382-400.
- Doğan, S. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi: Ağrı ili örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Dönmez, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlilik inançlarının denetim odağına görefarklılığının incelenmesi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 162-178.
- Ekici, G. (2006). *Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma*. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 87-96.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Alkım.
- Ertemin, B. (1997). *İlköğretim okulları resim-iş öğretim programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Gençaydın, Z. (1990). *Sanat eğitiminin düşünsel temelleri: Orta öğretim kurumlarında resim-iş öğretimi ve sorunları*. Ankara: TED Yayınları.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gültekin, M. (2000). İlköğretim birinci basamakta kimi derslerin öğretiminde dal öğretmenlerinden yararlanma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 105-125.
- Güven, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profili ve yeterlik alguları*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Henson, R. K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *Teacher Efficacy Research*, January 26.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356.
- Kalkan, M. (2012). Sosyal öğrenme kuramı. Özbay Y.& Erkan S. (Ed.). *Eğitim psikolojisi* (s.249). Ankara: Pegem.
- Kırıçoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim, görmek öğrenmek yaratmak* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Kuş, B. B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ankara.
- Leech, N., Barrett, K., & Morgan, G. A. (2013). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Routledge.
- Mirzeoğlu, D., Akdağ, I., & Boşnak, M. (2007). Beden eğitimi öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının, beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 18, 109-125.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. (2006). *Tanıtım ve yönlendirme dersi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özdamar, K. (2001). *Paket programlar ve istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler) (4. Baskı)*. Eskişehir: Kaan Yayınları.
- Özen, Y., & Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik alguları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- San, I. (1977). *Sanatsal yaratma ve çocukta yaratıcılık*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- San, İ. (1983). *Sanat eğitimi kuramları*. Tan Yayınları:25, Eğitim Dizisi:1. Ankara: Özen Matbaacılık.
- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkın, Ç. İ., & Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adayların öz-yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Terzi, A. Barut, Y., & Gürsoy, A. (2003) *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara. Bursa Teknik.
- Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme klavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. In annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Türkdoğan, G. (1984). *Sanat eğitimi yöntemleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Türkkan, B. (2011). *Görsel sanatlar öğretimi dersindeki uygulamaların meslek yaşamında kullanılabilirliğine ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri*. E-journal of New World Sciences Academy. 6(1).
- Varol, B. (2007). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik alguları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Yükselgün, Ö., & Türkcan, B. (2012). *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programındaki "görsel sanat kültürü" öğrenme alanının uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Eskişehir.

Beş Yaş Çocuklarının Cinsiyet Kalıp Yargı Düzeyleri ve Evdeki Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşleri¹

 Selda ATA DOĞAN

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
slda.ata@gmail.com

 Nevra ATIŞ AKYOL

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü
nevrarven@gmail.com

 Neslihan GÜNEY KARAMAN

Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
neslihanguney@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 27/07/2018

Kabul Tarihi: 30/11/2018

Yayınlanma Tarihi: 30/11/2018

DOI: [10.30855/gjes.2018.04.03.004](https://doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.004)

Makale Bilgileri

ÖZET

Anahtar Kelimeler:

Toplumsal cinsiyet, Cinsiyet kalıp yargı, Cinsiyet rolleri

İnsanların en görülebilir ve en temel sınıflama ayrımı olarak nitelendirilebilen cinsiyet kavramı kişinin sosyal hayatının etkisiyle biyolojik cinsiyet ayrımından toplumsal cinsiyet ayrımına doğru farklılaşarak şekillenmektedir. Toplumsal cinsiyetlere ait roller erken çocukluk döneminde öğrenilerek, çocuklardaki cinsiyet kalıp yargıların temeli atılmaya başlanmaktadır. Bu roller, çocukların ilk toplumsallaşma ortamı olan ailede içselleştirilmekte ve zaman içerisinde kazanılmaktadırlar. Bu araştırmada beş yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeylerinin belirlenmesi ve çocukların evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çocukların kendi evlerinde gözlemlendiği toplumsal cinsiyet rollerine yönelik yaşantılarının, annenin iş hayatında aktif olarak yer alıp almamasına göre değişebileceği göz önüne alınarak araştırma grubu belirlenmiştir. Bu nedenle, amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılarak, annesi çalışmakta olan 8 erkek ve 8 kız; annesi çalışmayan 8 erkek ve 8 kız çocuğu olmak üzere toplam 32 beş yaş çocuğu araştırmaya dâhil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Ebeveyn Toplumsal Cinsiyet Gösterge Resimleri", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları", "Ebeveyn Demografik Bilgi Formu" ve Şirvanlı Özen (1992) tarafından uyarlaması yapılan "Cinsiyet Kalıp Yargı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler tümevarımsal betimsel analiz ve çapraz tablo analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda çocuklardan 27'sinin cinsiyet kalıp yargısının olduğu ve bu kalıp yargıların bazı boyutlarda evdeki toplumsal cinsiyet rolleriyle ilişkili olduğu bulunmuştur.

¹ Bu çalışmanın bir kısmı 02-05 Mayıs 2018 tarihleri arasında Akdeniz Üniversitesi'nde düzenlenen Vth International Eurasian Educational Research Congress'te 'Beş yaşındaki çocukların evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri' başlığı ile sunulmuştur.

Ata Doğan, S., Atış Akyol, N., & Güney Karaman, N. (2018) Beş Yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 53-65. DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2018.04.03.004>.

Opinions of 5-year-olds on Level of Gender Stereotype and Gender Roles at Home

Article Info

Keywords:

Gender,
Gender role,
Sex roles

ABSTRACT

Sex concept, described as the most visible and basic classification of people, shaped by biological sex and gender differences in the influence of one's social life. Genders are learned in early childhood years. These learnings are thought to lay the foundations for gender stereotypes in children. The sex roles are internalized in the family environment which is the first socialization environment of children and children acquire these roles over time. This study is aimed to reveal children's gender stereotype levels and views of children on parents' gender roles at home. Mixed method was used in this research. A research group has been identified by considering that the experiences of sex roles observed by children in their own homes may vary according to whether their mother is actively involved in business life. Homogeneous sampling was benefited, and research group is composed of 32 five years-old children (eight boys and eight girls with employed mothers, eight boys and eight girls with unemployed mothers). Data collected through "Parent's Gender Indicator Pictures", "Semi-structured Interview Questions", "Parent Demographic Information Form" and "Sex Stereotype Measure Scale". Data from the study were analyzed by inductive descriptive analysis and cross-tabulation analysis. As a result of the research, 27 of children have gender stereotypes and these are related to gender roles at home in some dimensions.

GİRİŞ

İnsanlar daha doğmadan önce bir sınıflandırmayla karşı karşıya kalırlar. Tüm dünyada var olan bu sınıflandırma cinsiyet sınıflandırmasıdır. İnsanların en görünür, en yaygın ve en basit sınıflandırması olarak tanımlanabilen cinsiyet kavramı biyolojik olarak kadın veya erkek olmak şeklinde ifade edilmektedir. Bu kavram sosyal hayatın etkisi ile biyolojik cinsiyet ve cinsiyet farklılıkları ile şekillenebilir ve farklılaşabilir. Sosyo-kültürel değerler kapsamında ortaya çıkan cinsiyete yönelik algılar, toplumsal cinsiyet kavramını ortaya çıkarmaktadır. Toplumsal cinsiyet, bireyi kadını ya da erkeksi olarak ayırt eden psiko-sosyal özellikler olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca toplumsal cinsiyet, kültürel bir içeriği karşılamakta ve genellikle bireylerin biyolojik yapısı ile alakalı olan psikolojik özellikleri de içermektedir (Dökmen, 2012). Yani kültüre, yere ve zamana göre değişiklik gösterebilen fakat kadından sırf kadın doğduğu için, erkekten de sırf erkek doğduğu için beklenen davranışlar bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet, bireyin cinsiyetinden dolayı toplum tarafından nasıl algılandığı, kadın ve erkeğin nasıl görünmesinden, nasıl hissetmesi gerektiğine kadar birçok birleşeni kapsamaktadır (Helman, 1990; Akt. Yağan Güder ve Güler Yıldız, 2016). İnsanlar dişi ve erkek cinsiyeti ile doğarlar fakat yetiştikleri toplumun cinsiyetlerine özgü beklediği roller kapsamında kız veya erkek çocuk olmayı öğrenerek büyürler. Çocuk öncelikle ilk toplumsallaşma ortamı olan ailede toplumsal cinsiyete yönelik rolleri içselleştirmekte ve zamanla bu rolleri kazanmaktadır (Terzioğlu ve Taşkın, 2008). Alan yazında cinsiyet, biyolojik cinsiyet, cinsiyet rolleri, toplum cinsiyet gibi farklı kavramlar yer almaktadır. Erken çocukluk döneminde belirginleşen toplumsal cinsiyet kavramı her ne kadar çocuk için cinsiyet kavramından çok da farklı olmasa da alan yazında farklı kavramlar olarak ele alınmaktadır.

Biyolojik cinsiyet ve toplumsal cinsiyet arasındaki fark; biyolojik cinsiyet doğumdan gelen hormonlar ve fiziksel farklılıkların yansımaları olarak tanımlanırken; toplumsal cinsiyet bireylerin yaşamlarını şekillendirmede etkin rol alan seçim, davranış, tutum ve sorumluluklarını belirleme hususunda toplumsal beklentiler olarak tanımlanmaktadır. Biyolojik kökenli kuramlara göre, biyolojik cinsiyet, toplumsal cinsiyet rollerinin belirlenmesinde etkindir. Kadınlar çocuk doğurma yetisine sahip olduklarından, yüzyıllar boyunca toplumsal cinsiyet rolleri de bu yönde şekillenmiş ve kadınlar çocuk bakımı ile ilgilenirken erkekler de çocuk doğurma yetisine sahip olmadıklarından ailelere kaynak sağlamak amacı ile sorumluluklar üstlenmişlerdir (Güldü ve Ersoy-Kart, 2009). Fakat günümüzde doğum kontrol yöntemleri geliştiği ve fiziksel güce dayalı kaynak sağlama sorumluluğu azaldığı için, biyolojik kökenli rol dağılımları anlamını kaybetmeye başlamasına rağmen, bu çağlar öncesinden kalan düşünceler, herhangi bir mantıksal dayanak olmadan toplumları şekillendirmeye devam etmektedir (Birey ve Beyidoğlu Önen, 2013).

Sosyal rol kuramı ise sosyal ve siyasal davranış ve tutumlarda gözlemlenen kadın ve erkek farklılıklarının, kadın ve erkeklerin farklı roller üstlenmesinden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Bireyler başarılı rol performansları gösterebilmek için doğuştan getirdikleri ve zamanla edindikleri özellikleri birleştirerek cinsiyete özgü toplumsal rollere bürünmektedirler. Günümüzde bu düşünce kısmen değişse de halen küçük yaşlardan itibaren kadınlara yemek pişirmek gibi ev işleri ile ilgili beceriler öğretilirken, erkeklere ekonomik anlamda kullanabilecekleri beceriler öğretilmektedir. Bu toplumsal rol dağılımları anne-baba, arkadaş gibi bireylerarası ilişkilerle de desteklenerek süreklilik kazanmaktadır (Güldü ve Ersoy-Kant, 2009). Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda çocuk yeni davranışları çevresindeki kişileri gözlemleyerek taklit etmektedir. Çocukların gördükleri modeller başarılı, güçlü ya da popüler ise ve çocuk bu kişiyi ya da kişileri taklit ettiğinde ödüllendiriliyorsa bu davranışa devam eder. Bu şekilde erkek çocuklar babasını gözlemleyerek erkek gibi olmayı, kız çocukları da annesini gözlemleyerek kadın gibi olmayı öğrenmektedir (Yeşilyaprak, 2015). Böylece çocuklar ebeveynlerinin cinsiyet rollerini öğrenmekte, anne babanın davranışları çocuğa model olmaktadır. Benzer şekilde Freud'un Psikoseksüel Kuramı'nda fallik dönemde bulunan çocukların Oedipus ve Elektra komplekslerinin ve özdeşim mekanizmalarının sonucunda cinsiyet kimliklerinin şekillenerek, kız çocuklarının zaman içerisinde anne ile özdeşim kurduğu, erkek çocuklarının ise baba ile özdeşim kurarak babayı taklit etmeye başladığı belirtilmektedir (Berk, 2012). Hem cinsteki ebeveyni ile özdeşim kuran çocuk hem cinsi ile aynı cinsiyet kimliğini kazanmaktadır.

Çocuğun toplumsal çevresi, aynı zamanda çocuğun kadın ve erkekler için neyin uygun ve karakteristik olduğu ile ilgili bilgileri sınıflandırmasına yarayan cinsiyet şemalarının oluşmasına da yardım etmektedir. Sosyal cinsiyet şema kuramına göre cinsiyetleri ayırıştırma, toplumun kadınsı ve erkeksi özellikleri tanımlamasına dayanır (Dökmen, 2012). Toplumdaki kadınsılık ve erkeklik tanımları bireylerin cinsiyet şemasını oluşturmaktadır. Dört yaş ve altı çocukların, beş yaş ve üstü çocuklara göre verilen cinsiyet şema görüntülerine daha fazla inandığı ve güvendiği bilinmektedir. Bunun nedeni beş yaş üstü çocukların cinsiyet rollerine ilişkin şemalarının tamamlanmış olması ve bilgilerin değişmezliğinin korunmasıdır (Bayramoğlu, 2015). Genel olarak beş yaşa kadar şekillenmiş olan cinsiyet rolleri, çocuğun çevresi ile girdiği etkileşimler ile genellenmeye ya da değişmeye doğru yol alacaktır.

Yaşamın ilk yıllarında çocukta oluşmaya başlayan cinsiyet rol algıları, kalıp yargılar ve cinsiyete dayalı eşitsizlik algısı ile pekiştirildiğinde, bireylerin tüm yaşamını etkileyecek cinsiyet kimliği algısına dönüşmektedir (Can ve arkadaşları, 2012; Akt. Bayramoğlu, 2015). Çocukların

cinsel rol gelişimlerinin önem kazandığı okul öncesi dönemde mantıksal düşünme henüz oluşmadığı için, çocuklar sınırlı deneyimleri ile kalıp yargılar geliştirmektedirler. Anne babalar bu yargıların gelişmesinde çocuğun çevresindeki ilk modellerdir. Ankara'da çocuk yuvalarında kalan ve ailesi ile birlikte yaşayan 7-11 yaşlarındaki çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıp yargı gelişiminin saptanmasının ve bu kalıp yargıların kazanılmasında bazı değişkenlerin etkisinin incelendiği araştırma sonucunda korunmaya muhtaç çocuklarla ailesiyle birlikte yaşayan çocuklar arasında cinsiyet kalıp yargılarının gelişimi açısından önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır (Baran, 1995). Yapılan bir başka araştırma sonucuna göre okul öncesi dönemdeki 5 yaş çocuklarında cinsiyete dayalı yerleşik kalıp yargıların var olduğu tespit edilmiştir (Bayramoğlu, 2015). Çocuğun çevresindeki geleneksel aile yapılarının etkisi bu kalıp yargıların oluşumunda üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

Geleneksel olarak toplumda çocuk bakımı anneye yüklenen bir roldür. Geleneksel aile yapısında erkekler tamir, bahçe bakımı gibi işleri yaparken, kadınlar kendilerine verilen yemek pişirme, bulaşık yıkama ve ev temizliği gibi işleri yapmaktadırlar (Şafak, Çopur, Özkan, 2006). Kadının iş yaşamına aktif katılımının artması ile birlikte ev işlerindeki sorumluluğunun azalmış olması gerektiği düşünülürken, Türkiye İstatistik Kurumu (TUIK) tarafından (2014-2015) cinsiyet ve çalışma durumuna göre kişi başına düşen ortalama faaliyet süresi rapor sonucuna göre, çalışmaya katılan 15 yaş üstü çalışan kadınların hane halkı ve aile bakımına günlük harcadığı süre 3 saat 31 dakika iken, çalışan erkeklerin bu faaliyetlere ayırdığı sürenin 46 dakika olduğu tespit edilmiştir. Yine TUIK (2016)'in hanelerdeki işlerden genellikle sorumlu olan kişiler ile ilgili yapmış olduğu araştırmada yemek yapma, çamaşır yıkama, sofrayı kurup kaldırma, bulaşık yıkama gibi ev işlerinin büyük çoğunlukla kadınlar tarafından yapıldığı, tamir işleri, badana boya, fatura ödeme gibi işlerin erkekler tarafından yapıldığı sonucu ortaya konmuştur. Küçük yaşta çocuklar ebeveynlerini gözlemleyerek ve model alarak öğrendikleri için evdeki görev dağılımından etkilenmektedirler. İlköğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarını konu alan araştırma sonucunda araştırmaya katılan çocukların toplumsal cinsiyet ile ilgili algılarının geleneksel kadın erkek rollerine paralellik gösterdiği saptanmıştır. Anne çalışıyor olsa da annenin görevinin ev işleri ve yemek yapmak olduğunu, babanın ise gazete okumak ya da televizyon seyretmek gibi davranışlar sergilediği tespit edilmiştir (Gümüsoğlu, 2004). Bu bulgulara paralel olarak Cinsiyet Eşitlik Ölçeği'nin kullanıldığı Inglehart ve Norris (2003)'ün araştırmasında Türkiye cinsiyet kalıp yargılarında 60 ülke arasında 48'inci sırada yer almaktadır (Akt. Esmer, 2012). Bu veri hem Türkiye de aile yaşam tarzlarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarıyla sürdürdüğünü gösteren bir bilgi olduğu için hem de gelecek nesiller için bu yanlış örneklerin görünür kılındığını gösteren bir bilgi olduğu için son derece önemlidir.

Gelişimsel bakış açısında, çocukların cinsiyet kalıp yargılarının beş yaşında şekillendiği bilinmektedir (Martin ve Ruble, 2004). Tüm bu bilgiler ışığında, beş yaş çocuklarında gelişen toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının ülkemizde var olan geleneksel aile ev yaşantısı işleyişi açısından değerlendirilmesi önemlidir.

Bu araştırmada beş yaş çocuklarının bakışaçılarına göre, ebeveynlerinin evdeki toplumsal cinsiyet rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlar belirlenmiştir:

1- Anne çalışma durumuna göre çocukların ebeveynlerine ilişkin toplumsal cinsiyet kalıp yargı gösterge düzeyleri nasıldır?

2- Cinsiyete göre çocukların ebeveynlerine ilişkin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları nasıldır?

- 3- Anne çalışma durumuna göre çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları nasıldır?
- 4- Cinsiyete göre çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları nasıldır?
- 5- Çocukların cinsiyet kalıp yargı puanlarına göre ebeveynlerine ilişkin toplumsal cinsiyet kalıp yargıları nasıldır?
- 6- Çocukların cinsiyet kalıp yargı puanlarına göre ev işlerini kimin yaptığına dair görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma, karma yöntem araştırmalarından yakınsayan paralel desende planlanmıştır. Karma yöntem araştırması; nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılarak araştırmacıya derinlemesine bilgi sağlayan araştırma türüdür. Yakınsayan paralel desen; nitel ve nicel yöntemlere eşit önem vererek her iki aşamayı da süreçte eş zamanlı olarak uygulayıp çözümlerin ayrı ama yorumlamanın birlikte yapılmasıyla oluşan bir desendir (Creswell ve Plano Clark 2011). Bu çalışmada, "Ebeveyn Toplumsal Cinsiyet Gösterge Resimleri" ile "Cinsiyet Kalıp Yargı Ölçeği" kullanılarak çocukların ebeveynlerine yönelik ev içinde algıladıkları toplumsal cinsiyet rolleri ve kalıp yargıları araştırılmış, aynı zamanda çocuklarla bireysel görüşme yapılarak bu konudaki görüşleri derinlemesine incelenmiştir.

Örneklem/Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırma grubu seçilirken amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların derinlemesine araştırma yapılmasını sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Benzeşik örneklemede ise amaç, küçük benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Şimşek ve Yıldırım, 2013). Bu sebeple, bu araştırma için örneklem seçerken, belirlenen okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmekte olan annesi çalışan ve çalışmayan beş yaş grubu çocuklar ile çalışmak hedeflenmiştir. Araştırmanın örneklemini belirleyen çocuklar, Ankara ilinde devlete bağlı bağımsız bir anaokulundaki gönüllü ailelerin gönüllü çocuklarıdır. Belirlenen anaokulunun idareci ve öğretmenlerine araştırmanın amacı, veri toplama süreçleri detaylı olarak anlatılarak çalışmaya destek olabileceğini belirten altı öğretmenin sınıfındaki beş yaş çocuklarının ailelerine araştırma ile ilgili tüm bilgilerin ve etik kuralların yazılı olduğu aydınlatılmış onam formu gönderilmiştir. Ailelerinden onay alınan çocuklar araştırma amacıyla belirlenen demografik bilgilere göre gruplandırılmış ve minimum sayı olan sekiz baz alınarak diğer gruplardaki sekizden fazla olan çocuklar kura yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem seçiminde çocukların cinsiyetleri de göz önünde bulundurularak, annesi çalışmakta olan 8 erkek, annesi çalışmakta olan 8 kız; annesi çalışmayan 8 erkek ve annesi çalışmayan 8 kız çocuğu ile toplamda okul öncesi eğitime devam eden 32 çocuk ile çalışmak hedeflenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan "Ebeveyn Toplumsal Cinsiyet Gösterge Resimleri", "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları", "Ebeveyn Demografik Bilgi Formu" ve Şirvanlı Özen (1992) tarafından uyarlaması yapılmış olan "Cinsiyet Kalıp Yargı Ölçeği" kullanılmıştır.

Araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama araçlarının oluşturulmasında, alan yazın referans alınmış olup, konu ile ilgili 3 alan uzmanından uzman görüşü alınmış, alınan kavramsal ve dilbilgisel düzeltmeler sonucunda veri toplama araçlarına son hal verilmiştir.

Ebeveyn Toplumsal Cinsiyet Gösterge Resimleri, ebeveynlerin genellikle ev yaşantılarında kullandıkları ütü, elektrikli süpürge, çekiç/çivi, tencere gibi 25 maddeden oluşan nesnelere içermektedir. Çocuklarla birebir görüşmeler yapılarak, gösterilen nesneyi evde en çok kimin (anne, baba, anne ve baba, hiçbiri) kullandığı sorulmuştur. Verilen cevaplar not edilerek, çocukların nesnelere en çok kime ithaf ettiği hesaplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, ebeveynlerin evdeki iş bölümlerine yönelik (yemeği kim hazırlar, bir şey bozulduğunda kim tamir eder gibi) 8 sorudan oluşmaktadır. Görüşmeler çocuklarla birebir yapılmış olup, ses kayıt cihazı kullanılarak ses kaydı alınmıştır. Veriler tümevarımsal yaklaşım çerçevesinde çözümlenmiştir.

Cinsiyet Kalıp Yargı Ölçeği, Williams ve Bennett (1975) tarafından geliştirilmiş ve Şirvanlı Özen (1992) tarafından uyarlaması yapılmıştır. Ölçekte toplam bir iki cümleden oluşan 32 kısa hikâye ve bu hikâyeler için görseller bulunmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik testleri yapılmıştır. Test tekrar test güvenilirliği katsayısı 0,74, iki yarım güvenilirliği katsayısı 0,73 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Ebeveyn Toplumsal Cinsiyet Gösterge Formu ölçme aracının verileri, evde kullanılan tencere, tornavida/çivi, parfüm, elektrik süpürgesi, alışveriş arabası, televizyon, kitap gibi eşyalardan oluşan resimleri çocukların anne, baba ve ikisinin birlikte yer aldığı ebeveyn resimleriyle eşleştirmesi ve bu üç kategoriden elde edilen toplam puanın hesaplanması şeklinde toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının verileri araştırmacılar tarafından çocuklarla yüz yüze görüşme yaparak elde edilmiş olup, görüşmeler yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür. Görüşmeler okul içerisinde çocukların aşına oldukları kütüphane, uyku odası gibi sessiz mekânlarda yapılmıştır. Görüşmeler ebeveynlerin ve çocukların izinleri sonucunda ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Araştırmanın örnekleminde belirlenen 32 çocuğun tamamına ulaşılan kadar okula gidilerek veri toplama süreci devam etmiştir. Ses kayıtları araştırmacılar tarafından transkript edilerek bu transkriptler üzerinden veriler kod ve temalara ayrılmıştır. Araştırmacılar arası tutarlılığın sağlanması için veriler ayrı ayrı kodlara ayrılmış ortak belirlenmeyen kodlarda üç araştırmacı birlikte tartışarak sonuç ortaya çıkmıştır. Görüşme soruları “yemek pişirme, “masa hazırlama-toplama”, “tamir”, “alışveriş” olmak üzere dört alt boyuta ayrılarak gruplandırılmış olup her bir alt boyut da anne, baba, her ikisi şeklinde kodları içermektedir. Görüşme soruları çocuğun yaşı, kardeş sayısı gibi ısındırma soruları ile başlayıp, beş adet görüşme sorusundan oluşmaktadır. Analiz esnasında “Yemekten önce masayı kim hazırlar?” ve “Yemekten sonra masayı kim toplar?” soruları bir kategoride toplanmıştır. Araştırmanın amacına uygun sorulara yanıt bulabilmek adına nitel araştırma deseninden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşmenin akışına göre farklı yan ve alt sorularla görüşmenin akışı etkilenilmekte ve katılımcıların yanıtlarını açmaları ve ayrıntılandırılmaları sağlanabilmektedir (Türnüklü, 2000).

Ebeveyn Demografik Bilgi Formu araştırmanın çalışma grubundaki çocukların ailelerine öğretmen aracılığıyla gönderilerek toplanmıştır.

Cinsiyet Kalıp Yargı Ölçeği yine araştırmacılar tarafından çocuklarla birebir ölçeğin resimleri gösterilip kısa hikâyelerin okunması ve çocuğun verdiği cevabın kodlanması şeklinde toplanmıştır. Ölçekte 32 adet kısa hikâye ve bu hikâyeler için kullanılan resimler çocuğa gösterilerek hikâyelerdeki sıfatları çocukların erkek ya da kadını göstermeleri şeklinde uygulanarak cevaplar puanlanmıştır. Toplanan tüm veriler SPSS 20 programıyla uygun şekilde

sayısal verilere dökülerek grilmiş ve tümevarımsal betimsel analiz ve çapraz tablo analizi ile analiz edilmiştir. Yakınsayan Paralel Desen, araştırmacının nitel ve nicel verileri birlikte topladığı ancak analizlerini ayrı ayrı yaptığı ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığına baktığı desendir. Tümevarımsal yaklaşımda ortaya çıkan kod- tema ve örüntülerden yola çıkılarak durumlar ortaya konurken, tümdengelimsel analiz yaklaşımında değişkenler arasında beklenen ilişkiler önceden belirlenmektedir (Patton, 2004).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 1. Anne çalışma durumuna göre ebeveyn toplumsal cinsiyet göstergesi

	Çalışıyor (f)	Çalışmıyor (f)	Toplam (f)
Anne	3	6	9
Baba	4	3	7
Her ikisi	9	7	16
Toplam	16	16	32

Tablo 1’de görüldüğü üzere Ebeveyn Toplumsal Cinsiyet Gösterge Resimleri’ni annesi çalışan 16 çocuktan 3’ü anneye, 4’ü babayla, 9’u ise her ikisi ile eşleştirmiştir, annesi çalışmayan 16 çocuktan ise 6’sı anneye, 3’ü babayla, 7’si de her ikisi ile eşleştirmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre ebeveyn toplumsal cinsiyet göstergesi

	Kız (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Anne	5	4	9
Baba	4	3	7
Her ikisi	7	9	16
Toplam	16	16	32

Tablo 2’ye göre Ebeveyn Toplumsal Cinsiyet Gösterge Resimleri’ni kız çocuklarının 5’i anneye, 4’ü babayla, 7’si her iki ebeveyn ile eşleştirmiş, erkek çocuklarının 4’ü anneye, 3’ü babayla, 9’u her ikisiyle eşleştirmiştir.

Tablo 3. Anne çalışma durumuna göre cinsiyet kalıp yargı durumları

	Çalışan (f)	Çalışmayan (f)	Toplam (f)
Var	13	14	27
Yok	3	2	5
Toplam	16	16	32

Tablo 3’te görüldüğü üzere kalıp yargısı olmayan 5 çocuktan 3’ünün annesi çalışmakta, 2’sinin annesi çalışmamakta, kalıp yargısı bulunan 27 çocuktan 13’ünün annesi çalışmakta, 14’ünün annesi çalışmamaktadır.

Tablo 4. Cinsiyete göre cinsiyet kalıp yargı durumları

	Kız (f)	Erkek (f)	Toplam (f)
Var	15	12	27
Yok	1	4	5
Toplam	16	16	32

Tablo 4’de görüldüğü üzere kız çocuklarının 1’inin kalıp yargısı yokken 15’inin kalıp yargısı bulunmakta, erkek çocuklarının 4’ünün kalıp yargısı yokken 12’sinin kalıp yargısı bulunmamaktadır.

Tablo 5. Cinsiyet kalıp yargı durumuna göre ebeveyn toplumsal cinsiyet göstergesi

	Yok (f)	Var (f)	Toplam (f)
Anne	1	8	9
Baba	2	5	7
Her ikisi	2	14	16
Toplam	5	27	32

Tablo 5'te görüldüğü üzere cinsiyet kalıp yargısı bulunan 5 çocuktan 2'si resimleri babayla, 2'si her ikisiyle ve 1'i anneye eşleştirmiş; kalıp yargısı olmayan 27 çocuktan ise 14'ü her ikisiyle 8'i anneye 5'i babayla eşleştirmiştir.

Tablo 6. Anne çalışma durumu ve cinsiyete göre cinsiyet kalıp yargısı olan ve olmayan çocukların ebeveyn toplumsal cinsiyet gösterge resimlerini eşleştirme durumu

Cinsiyet Kalıp Yargı	Anne		Baba		Birlikte		
	Var	Yok	Var	Yok	Var	Yok	
Çalışan Anne (16)	Kız (8)	1	0	2	1	4	0
	Erkek (8)	0	1	0	1	5	1
Çalışmayan Anne (16)	Kız (8)	4	0	1	0	2	1
	Erkek (8)	3	0	2	0	2	1

Tablo 6'da görüldüğü üzere annesi çalışan 8 kız çocuğundan ebeveyn toplumsal cinsiyet gösterge resimlerini anne ile eşleştiren 1 çocuğun cinsiyet kalıp yargısı bulunurken, baba ile eşleştiren 3 kız çocuğundan 2'sinin cinsiyet kalıp yargısı bulunmakta, 1'inin cinsiyet kalıp yargısı bulunmamakta, anne ve baba birlikte eşleştiren annesi çalışan 4 kız çocuğunun tamamının cinsiyet kalıp yargısı bulunmaktadır.

Annesi çalışan 8 erkek çocuğundan ebeveyn toplumsal cinsiyet gösterge resimlerini anne ile eşleştiren 1 çocuğun cinsiyet kalıp yargısı bulunmazken benzer şekilde baba ile eşleştiren 1 çocuğun da cinsiyet kalıp yargısı bulunmamaktadır. Anne ve baba birlikte eşleştiren annesi çalışan 6 erkek çocuktan 5'inin cinsiyet kalıp yargısı bulunurken, 1'inin cinsiyet kalıp yargısı bulunmamaktadır.

Annesi çalışmayan 8 kız çocuğundan ebeveyn toplumsal cinsiyet gösterge resimlerini anne ile eşleştiren 4, baba ile eşleştiren 1, anne ve baba birlikte eşleştiren 2 kız çocuğunun cinsiyet kalıp yargısı bulunurken, anne ve baba birlikte eşleştiren 1 kız çocuğunun cinsiyet kalıp yargısı bulunmamaktadır.

Annesi çalışmayan 8 erkek çocuğundan ebeveyn toplumsal cinsiyet gösterge resimlerini anne ile eşleştiren 3, baba ile eşleştiren 2 ve anne baba birlikte eşleştiren 2 çocuğun cinsiyet kalıp yargısı bulunurken anne ve baba ile birlikte eşleştiren annesi çalışmayan 1 erkek çocuğunun cinsiyet kalıp yargısı olmadığı bulunmuştur.

Tablo 7. Cinsiyet kalıp yargı durumuna göre görüşme cevapları

		Var (f)	Yok (f)	Toplam (f)
Yemek Pişirme	Anne	17	3	20
	Baba	0	0	0
	İkisi Birlikte	10	2	12
Masa Hazırlama	Anne	17	4	21
	Baba	3	0	3
	İkisi Birlikte	7	1	8
Tamir	Anne	0	0	0
	Baba	23	4	27
	İkisi Birlikte	4	1	5
Alışveriş	Anne	8	0	8
	Baba	2	0	2
	İkisi Birlikte	17	5	22

Tablo 7’de görüldüğü üzere cinsiyet kalıp yargısı olan 27 çocuktan; yemek pişirme alt boyutu için 17’si anne, 10’u her ikisi eşleştirmesi yapmış; masa hazırlama ve toplama alt boyutu için 17’si anne, 7’si her ikisi, 3’ü baba eşleştirmesi yapmış; tamir alt boyutu için 23’ü baba, 4’ü ikisi birlikte eşleştirmesi yapmış; alışveriş alt boyutu için 17’si ikisi birlikte, 8’i anne 2’si baba eşleştirmesi yapmıştır. Cinsiyet kalıp yargısı olmayan 5 çocuktan; yemek pişirme alt boyutu için 3’ü anne, 2’si baba ve hiçbiri ikisi birlikte eşleştirmesi yapmış; masa hazırlama ve toplama alt boyutu için 4’ü anne, 1’i her ikisi, hiçbiri baba eşleştirmesi yapmış; tamir alt boyutu için 4’ü baba, 1’i ikisi birlikte, hiçbiri anne eşleştirmesi yapmış; alışveriş alt boyutu için 5’i her ikisi, hiçbiri anne ve baba eşleştirmesi yapmıştır.

Çocukların Gözünden Evdeki İşlerin Dağılımına İlişkin Nitel Araştırma Bulguları

Ebeveynlerin evdeki işleri paylaşımlarına yönelik çocuklarla yapılan görüşmelerde, yemek yapma, masayı hazırlama, tamir, alışverişe gitme gibi konulara yer verilmiştir.

Evde yemeği kim yapıyor sorusuna, ‘annem’ yanıtının en fazla verilen yanıt olduğu görülmektedir. Ancak evde yemeği genel olarak annenin yaptığı vurgulansa da, babanın da zaman zaman anneye yardım ettiği görülmektedir. Genel olarak ailelerde beslenme işinin anneye ait olduğu görülmektedir.

‘Zorları ikisi birlikte, kolayları annem yapıyor.’ (Kod 14 – Çalışan – E)

‘Annem. Babam bazen yemek yapıyor.’ (Kod 8 – Çalışan- K)

Evde yemek yemeden önce masayı kim hazırlıyor ve yemekten sonra masayı kim topluyor sorularına, verilen yanıtların büyük bir çoğunluğunda ‘annenin’ bu süreçte yer aldığı görülmektedir. Ancak bu süreçte babanın da yer aldığı vurgusu bazı çocuklar tarafından yapılmıştır.

‘Annem tek başına topluyor. Ben bazen yardım ediyorum. Babam televizyon izliyor.’ (Kod 7 – Çalışmayan – E)

‘Annem ve babam topluyorlar. Ben televizyon izliyorum.’ (Kod 5 – Çalışan – K)

‘Ben, abim ve babam hazırlıyor.’ (Kod 13 – Çalışan – E)

‘Annem ve babam birlikte.’ (Kod 24 – Çalışmayan – K)

Evde bir şey bozulduğunda kim tamir ediyor sorusuna ‘babam’ yanıtının en fazla verilen yanıt olduğu görülmektedir. Evde tamir işlerini babanın yaptığı vurgulansa da zaman zaman

tamirciye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan çocukların cevapları incelendiğinde güç gerektiren ve anlık yapılacak işlerde babanın ön planda olduğu bulgusuna rastlanmıştır.

'Babam ya da tamirci.' (Kod 16 - Çalışan - E)

'Tamirci.' (Kod 2 - Çalışmayan - E)

Kiminle beraber alışverişe gidiyorsun ve oyuncaklarını, kıyafetleri kim satın alıyor sorularına 'her iki ebeveyn' yanıtının en fazla verilen yanıt olduğu görülmektedir.

'Yengem, annem, kardeşim ve ben birlikte gidiyoruz. Oyuncaklarımı ve kıyafetlerimi annem alıyor.' (Kod 23 - Çalışmayan - K)

'Babam ve annem birlikte gidiyoruz. İkisi de alıyor.' (Kod 9 - Çalışan - K)

'Annem ile babam, bazenleri ablam da geliyor. Oyuncakları babam alıyor, kıyafetleri annem de babam da alıyor.' (Kod 29 - Çalışmayan - E)

'Alışverişe ailecek gidiyoruz ama annem alıyor.' (Kod 21 - Çalışan - E)

Bu araştırmanın nitel bulgularından açıkça görülmektedir ki aile yapısı ve aile içi sorumluluk bağlamında, kadın ve erkek toplumsal cinsiyet rollerine uygun görevler üstlenmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda anne çalışma durumu ve çocukların cinsiyetleri, evdeki eşyaları ebeveynlerden hangisinin daha çok kullandığı bulgusunu değiştirmemektedir. Bulgulara paralel olarak, Şirvanlı Özen (1992), tarafından yapılan araştırmada da annenin çalışıp çalışmama durumunun cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılar üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. 2001 yılı Aile Raporu'nda ise yapılan araştırmalar sonucunda kadının eğitim düzeyi, evlilik süresi, kadının çalışma oranı, ailedeki kişi sayısı arttıkça ve kırdan kente gidildikçe sorumluluk dağılımı ve evle ilgili faaliyetlerde işbirliğine doğru bir yönelme olduğu görülmüştür (2001 Yılı Aile Raporu, 2002). Fakat 1986 yılında Eren tarafından yapılan araştırmada annesi devamlı çalışan çocukların, annesi aralıklarla çalışan ya da hiç çalışmayan çocuklara oranla daha az cinsiyete ilişkin kalıp yargılara sahip oldukları gözlenmiştir. Çalışmamızda ebeveyn toplumsal cinsiyet göstergesini belirlemeye yönelik kullanılan resimlerin her iki cinsiyetin kullandığı eşyaların resimlerinin seçilmesi, annesi çalışan çocuklarında annesi çalışmayan çocuklarında çoğunluğunun evdeki eşyaları her iki ebeveyninde kullandığını belirtmiş olmasının bir sebebi olmasına karşın, görüşme sorularında elde edilen sonuçlarda çocuğun kalıp yargı düzeyine bakılmaksızın yemek pişirme, masa hazırlama ve toplama gibi mutfak işlerinde annelerin daha aktif rol aldığı, tamir işlerinde babaların daha aktif rol aldığı ve alışveriş işlerinde her iki ebeveynin de aktif rol aldığı görülmektedir. Çalışmanın bu verileri, Türk İstatistik Kurumu (2016) tarafından yapılan Aile Yapısı Araştırma'sının verileri ile uyumludur. Ülke çapında yapılan araştırmalar sonucunda temizlik, yemek pişirme, ayarlama ve temizlik gibi işler %91,3 oranında anneler tarafından yapılmaktadır. Ayrıca aynı araştırmada, babaların %45,5'inin ve annelerin %54,5'inin alışveriş etkinliğine katıldığı sonucu, çocukların görüşme sorularında verdikleri alışverişe her iki ebeveynin de katıldığı sonucuyla paralellik göstermektedir. Toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açısında, Türkiye'de kadının ve erkeğin ev içi rolleri geleneksel aile yapısında daha çok görevler ve sorumluluklar temelinde kurulmakta,

erkek evin ekmeğini kazanmakla ve ailesinin geçimini sağlamakla yükümlüyken, kadın annelik, bakım ve beslenme gibi temel ev içi faaliyetlerden sorumludur (Kandiyoti, 1988).

Çocukların cinsiyeti ile çocukların kalıp yargı düzeyleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Şirvanlı-Özen (1992)'in çalışmasında cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarda kızlar ve erkekler arasında herhangi bir farklılık göstermemektedir. Çalışmaların çoğunda cinsiyet özelliklerinin kalıp yargı bilgisinde erkek ve kız çocukları arasında hiçbir fark olmadığı bildirilmiştir (Williams, Bennett ve Best, 1975; Williams, Best, Haque, Pandley ve Verma, 1982; Eren, 1986; Ward, 1990; Kahraman ve Başal, 2011). Cinsiyete göre kalıp yargıda değişiklik olmayışı çocukların yaşlarına uygun gelişimsel özellik göstererek çevrelerindeki gözlemlerini benzer şekilde yorumlamalarından kaynaklanabilir. Fakat Best, Williams, Cloud, Davis, Robertson ve Edwards (1997) tarafından Amerika, İngiltere ve İrlanda'da çocuklarla yapılan çalışmada, erkek çocuklarının erkek özelliklerine ilişkin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının, kadın özelliklerine ilişkin kalıp yargılardan daha fazla farkında oldukları bulunmuştur. Bu bulgu cinsiyet kalıp yargısının kadın ve erkek özelliklerine ilişkin kalıp yargıların detaylı bir şekilde incelemesi yapıldığında farklı sonuçların çıkabileceğini göstermektedir.

Araştırmada elde edilen önemli bir bulgu, anne çalışma durumu ile çocukların kalıp yargı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasıdır. Anne çalışma durumuna göre ev içi rollerin değişebileceği varsayımından yola çıkarak örneklemin belirlendiği bu çalışmada ortaya çıkan bu sonucun ülkemizin toplumsal ataerkil yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Benzer şekilde Türkiye İstatistik Kurumu tarafından yürütülen araştırmanın sonucu olarak, çalışan anneler, hane halkı ve aile bakımı faaliyetleri için 211 dakika harcadığı halde, babalar sadece 46 dakika harcıyorlar (TUİK, 2015).

Cinsiyet kalıp yargı puanlarına göre ebeveyn toplumsal cinsiyet göstergeleri incelendiğinde ve resimleri "her ikisi" ile eşleştirenlerin sayısının fazla olması göz önünde bulundurulduğunda, kalıp yargının çocukların evdeki eşya kullanımına ilişkin eşleştirmelerinde bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak kalıp yargısı olmayan çocukların hem "her ikisi" hem de "baba" puanları eşit olarak en yüksek puan iken kalıp yargısı bulunan çocuklarda baba puanının en düşük puan olması da önemli bir sonuç olarak değerlendirilmelidir. Başka bir deyişle genel olarak ülkemizde ev ile ilgili sorumlukların çoğunlukla kadına ya da iyi ihtimal hem kadın hem erkeğe yüklenilmesine karşın kalıp yargısı olmayan çocukların bu sorumluluğu sadece babaya ya da hem anne hem babaya yüklemekte bir sakınca görmemesidir.

Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan 32 çocuktan Cinsiyet Kalıp Yargı Ölçeği'ne göre 27'sinin cinsiyet kalıp yargısı bulunmaktadır. Bu sonuç erken çocukluk döneminde cinsiyet kalıp yargılarına yönelik yapılan araştırma ve eğitimlerin sayısının artırılması gerektiğini şeklinde yorumlanabilir.

Çalışmada ev içi etkinliklerde anne babaların cinsiyet rollerine yönelik farklı uygulamalar olsa da çocukların bu durumu toplumsal cinsiyet temelinde ele aldıklarını görmek mümkündür. Ayrıca annenin iş yaşamında etkin bir şekilde yer alıp almaması ile çocukların sahip oldukları kalıp yargıları arasında doğrudan bir ilişki saptanmamıştır. Son olarak çalışmada beş yaş çocuklarda cinsiyete yönelik kalıp yargıların oluştuğu ve bu kalıp yargıların toplumsal cinsiyet rolleri ile doğrudan ilişkili olduğu gözlenmiştir.

Bu araştırmada araştırma grubu 32 beş yaş çocuğundan oluşmaktadır. Sonraki araştırmalar daha geniş örneklemlerle yapılabilir. Çocuğun ev ortamının yanı sıra, günlük

yaşamda kullandığı eşyalar, oyuncaklar gibi çocuğun yakın çevresi değerlendirilerek araştırmalar daha kapsamlı bir şekilde yürütülebilir. Ayrıca boylamsal çalışmalar yapılarak çocuğun yaşı ve toplumsal cinsiyet rolleri ilişkisi incelenebilir. Çocuğun ev ortamı doğal gözlemler aracılığı ile gözlemlenerek ebeveynlerin ev içi rolleri hakkında daha detaylı araştırmalar yürütülebilir. Farklı ölçme araçları ile ebeveynlerin cinsiyet rolleri incelenerek, çocuklardaki toplumsal cinsiyet yansımaları incelenebilir. Çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını ölçen farklı ölçme araçları geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Çocukların kalıp yargılarının oluşumunda ailenin rolüne ilişkin bu ölçme araçlarının da kullanılacağı karma yöntemde planlanmış araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Baran, G. (1995). *Ankara'da bulunan çocuk yuvalarında kalan 7-11 yaş grubu çocuklarda cinsiyet rolleri ve cinsiyet özellikleri kalıpyargılarının gelişimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Başal, H. A. (2004). *Anababa yoksunluğunun çocukların cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının ve cinsiyet kimliklerinin gelişimleri üzerine etkisi*. XII. Eğitim Kongresi Bildiriler (Cilt II), Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 827-852.
- Bayramoğlu, L. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet rollerine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.
- Berk, L. E. (2015). *Tarih, teori ve araştırma stratejisi*. (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev. Ed.). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa* (ss. 2-49). Ankara: Nobel. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2012).
- Best, D. L., Williams, J. E., Cloud, J. M., Davis, S. W., Robertson, L. S., Edwards, J. R., Giles, H., & Fowles, J. (1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in United States, England and Ireland. *Child Development*, 48, 1375-1384.
- Birey, T., & Beyidoğlu Önen, M. (2013). *Toplumsal cinsiyet ve öğretmenlik: Öğretmenlerin bakış açısı*. Lefkoşa: POST.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (15. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Creswell, J. W., & Plano Clark V.L. (2011). Karma yöntem araştırmalarının doğası. (Y. Dede, S. B. Demir Çev. Ed.). *Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi* (ss.1-22). Ankara: Anı. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2011).
- Dilek, Y. (1997). *Parents role in preschool childrens gender role socialization*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal cinsiyet* (3. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Eren, A. (1986). *Sex role and sex trait stereotypes in children*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Esmer, Y. (2012). *Türkiye değerler atlası*. Erişim bağlantısı ve tarihi: <https://www.academia.edu/people/search?utf8=%E2%9C%93&q=t%C3%BCrkiye+de%C4%9Ferler+atlas%C4%B1> , 12.08.2017.
- Güldü, Ö., & Ersoy-Kart, M. (2009). Toplumsal cinsiyet rolleri ve siyasal tutumlar, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 97-116.
- Gümüşoğlu, F. (2004). *İlköğretim öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları, kadın çalışmalarında disiplinler arası buluşma*, 3, 317-327, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınları.

- Inglehart, R., & Norris, P. (2003). *Rising tide: Gender equality and cultural change around the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahraman, P. B., & Başal, H. A. (2011). Anne eğitim düzeyine göre çocukların cinsiyet kalıp yargıları ile oyun ve oyuncak tercihleri. *Education Sciences*, 6(1), S. 1335-1357.
- Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. *Gender and Society*, 2(3), 274-290.
- Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children search for gender cues: cognitive perspectives on gender development. *Current Directions in Psychological Science*, 13(2), 67-70.
- Şafak, Ş. Çopur, Z., & Özkan, M. (2006). Çocukların evle ilgili faaliyetlere harcadıkları zamanın incelenmesi. Erişim bağlantısı ve tarihi: <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/sszcmoo.pdf>, 21.09.2017.
- Şirvanlı-Özen, D. (1992). Annenin çalışma durumu ve ebeveynin benimsediği cinsiyet rolü değişkenlerinin çocuğun cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıpyargılarının gelişimi üzerindeki rolü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Terzioğlu, F., & Taşkın, L. (2008). Kadının toplumsal cinsiyet rolünün liderlik davranışlarına ve hemşirelik mesleğine yansımaları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(2), 62-67.
- TUİK (2016). *Zaman kullanımı araştırması*. Erişim bağlantısı ve tarihi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068, 29 Mayıs 2017.
- TUİK (2016). *Aile yapısı araştırması*. Erişim bağlantısı ve tarihi: http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1068, 29 Mayıs 2017.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543.
- Yağan Güder, S., & Güler Yıldız, T. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarında ailenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 424-446.
- Yeşilyaprak, B. (2015). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Ward, C. (1990). Gender stereotyping in Singaporean children. *International Journal of Behavioral Development*, 13, 309-311.
- Williams, J. E., & Bennett, S. M. (1975). Awareness and expression of sex stereotypes in young children. *Developmental Psychology*, 11, 633-642.
- Williams, J. E., & Best, D. L. (1982). *Measuring sex stereotypes: A thirty nation study*. Beverly Hills, Calif: Sage.
- 2001 Yılı Aile Raporu (2002). (Ed. Çaylıoğlu, İ.) *Aile İçi İlişkiler Komisyonu*. 3. Ailede rol ve sorumluluklar. T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Yayın No:120. Ankara. Beyda Ofset. (ISBN 975-19-3235-1).