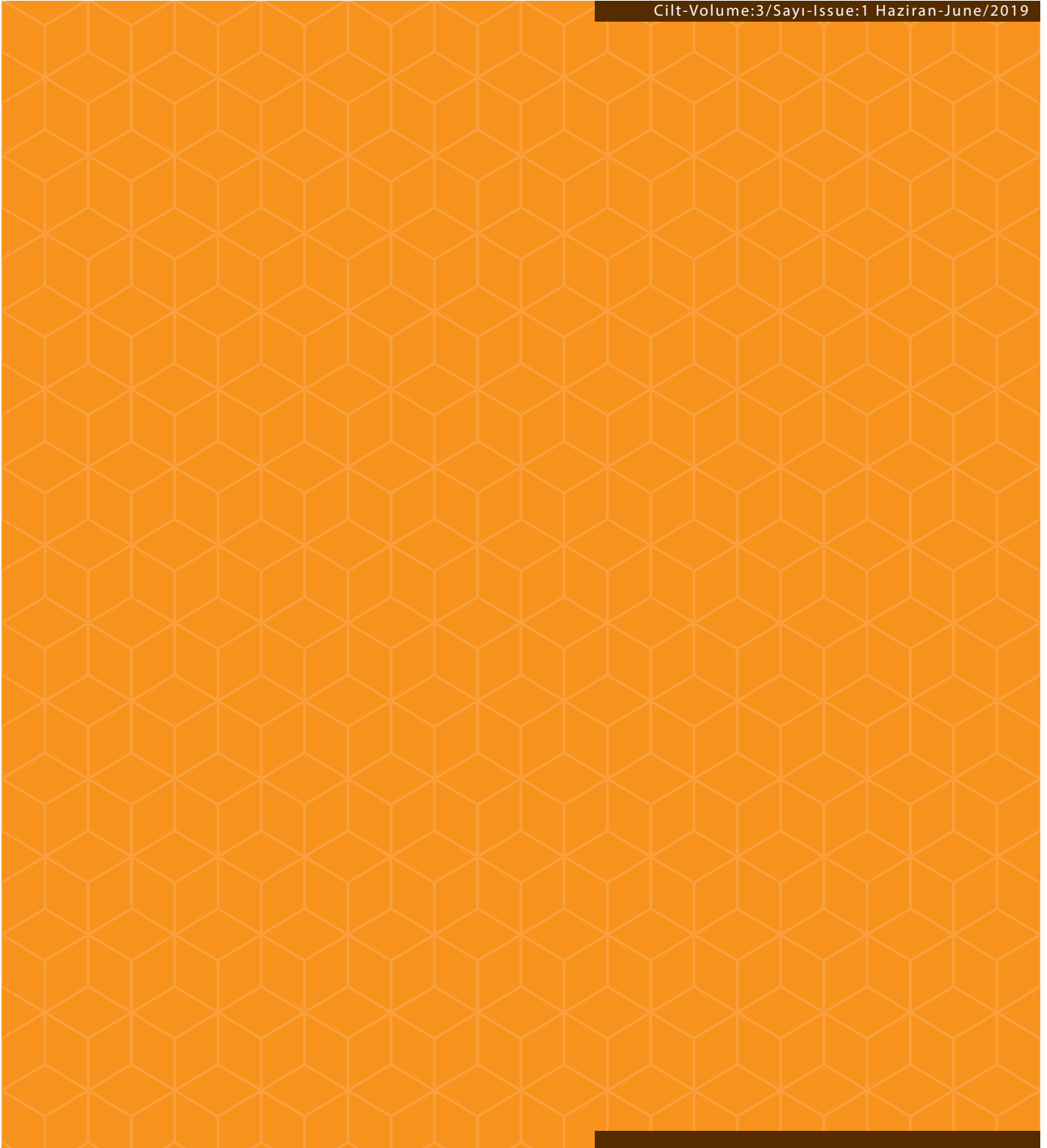


ACJES

Academy Journal of Educational Sciences

Cilt-Volume:3/Sayı-Issue:1 Haziran-June/2019



ACADEMY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES ULUSLARARASI HAKEMLİ E-DERGİ

E-ISSN: 2602-3342

Yayın Sıklığı
Yılda İki Kez

Yayın Türü
Yaygın Süreli

Yayın Dili
Türkçe, İngilizce

Editör
Dr. Sedat Turgut
Dr. Ömer Faruk Tavşanlı

© Academy Journal of Educational Sciences
Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlara aittir.

Editörler ve Danışmanlar Kurulu

Prof. Dr. Asude Bilgin - BursaUludağ Üniversitesi - Türkiye
Prof. Dr. Aynur Oksal - Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye
Prof. Dr. Chi Kin John Lee - The Education University of Hong Kong - Hong Kong
Prof. Dr. Elize C. du Plessis - University of South Africa - Güney Afrika Cumhuriyeti
Prof. Dr. Fionnuala Waldron - Dublin City University - İrlanda
Prof. Dr. Jasmina Frey Škrinjar - University of Zagreb - Hırvatistan
Prof. Dr. Ladislav Kvasz - Univerzita Karlova - Çek Cumhuriyeti
Prof. Dr. Linda Serra Hagedorn - Iowa State University - ABD
Prof. Dr. Louise Hayward - University of Glasgow - İskoçya
Prof. Dr. Murat Altun - Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye
Prof. Dr. Raymond N. Leblanc - University of Ottawa - Kanada
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ - Bursa Uludağ Üniversitesi - Türkiye
Prof. Dr. Saouma BouJaoude - American University of Beirut - Lübnan
Prof. Dr. Thomas Johansson- University of Gothenburg - İsveç
Prof. Dr. Tien-Hui Chiang - Beijing Normal University - Çin Halk Cumhuriyeti
Prof. Dr. Timothy Rasinski - Kent State University - ABD
Dr. Raúl R. Quevedo Blasco - Universidad de Granada - İspanya

Grafik Tasarım
Öğr. Gör. Erdoğan Dizdar

Web Tasarım
Öğr. Gör. Vedat Şeker

Sekreteryä
Arş. Gör. Abdullah Kaldırım

İletişim
editor@acjes.com

ACADEMY JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES INTERNATIONAL PEER REVIEWED E-JOURNAL

E-ISSN: 2602-3342

Publication Frequency

Biannually

Publication Type

Periodical

Publication Languages

Turkish and English

Editor

Dr. Sedat Turgut

Dr. Ömer Faruk Tavşanlı

© Academy Journal of Educational Sciences
All rights reserved. The ultimate responsibility for all the papers lies with the authors.

Editorial and Advisory Board

Prof. Dr. Asude Bilgin - Bursa Uludag University - Turkey
Prof. Dr. Aynur Oksal - Bursa Uludag University - Turkey
Prof. Dr. Chi Kin John Lee - The Education University of Hong Kong - Hong Kong
Prof. Dr. Elize C. du Plessis - University of South Africa - Republik of South Africa
Prof. Dr. Fionnuala Waldron - Dublin City University - Ireland
Prof. Dr. Jasmina Frey Škrinjar - University of Zagreb - Croatia
Prof. Dr. Ladislav Kvasz - Univerzita Karlova - Czech Republic
Prof. Dr. Linda Serra Hagedorn - Iowa State University - USA
Prof. Dr. Louise Hayward - University of Glasgow - Scotland
Prof. Dr. Murat Altun - Bursa Uludag University - Turkey
Prof. Dr. Raymond N. Leblanc - University of Ottawa - Canada
Prof. Dr. Salih ÇEPNİ - Bursa Uludag University - Turkey
Prof. Dr. Saouma BouJaoude - American University of Beirut - Lebanon
Prof. Dr. Thomas Johansson- University of Gothenburg - Sweden
Prof. Dr. Tien-Hui Chiang - Beijing Normal University - People's Republic of China
Prof. Dr. Timothy Rasinski - Kent State University - USA
Dr. Raúl R. Quevedo Blasco - Universidad de Granada – Spain

Graphic Design

Lec. Erdoğan Dizdar

Web Design

Lec. Vedat Şeker

Secretary

Res. Assist. Abdullah Kaldırım

Contact

editor@acjes.com

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

PERSONALITY CHARECTERISTICS, MOTIVATIONS AND USAGE PATTERNS OF SOCIAL NETWORKING SITES AMONG UNIVERSITY STUDENTS <i>Selen Ak / Mehveş Yürüten Aslan / Saffet Arslan</i>	1
ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, MOTİVASYON FAKTÖRLERİ VE SOSYAL AĞ SİTELERİNİN KULLANIM BİÇİMLERİ <i>Selen Ak / Mehveş Yürüten Aslan / Saffet Arslan</i>	2
2018 TARİHİNDE YENİLENEN HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARINDA ULUSAL DEĞERLER <i>Anıl Esemem / Ömür Sadioğlu</i>	14
NATIONAL VALUES IN LIFE SCIENCES CURRICULUM RECONSTRUCTION IN 2018 <i>Anıl Esemem / Ömür Sadioğlu</i>	15
THE EFFECTS OF THE FEAR OF SUCCESS AND REJECTION SENSITIVITY ON LEARNING ENGLISH <i>Filiz Yalçın Tıfırlıoğlu / Tülin Ekler</i>	28
BAŞARI KORKUSU ve REDDEDİLME HASSASİYETİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİ ÜZERİNE ETKİSİ <i>Filiz Yalçın Tıfırlıoğlu / Tülin Ekler</i>	29
İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ VE İLETİŞİM YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ <i>Dudu Özlem Temizel Zengin / Somayyeh Radmard</i>	42
AN ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' IN PUBLIC PRIMARY EDUCATION INTENDED THEIR PROFESSIONAL AND COMMUNICATION COMPETENCIES <i>Dudu Özlem Temizel Zengin / Somayyeh Radmard</i>	43
OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN TUVALET EĞİTİMİ FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI <i>Fatma Ceren Sevinç / Ali Yiğit Kutluca</i>	64
EXAMINING THE AWARENESS OF TOILET TRAINING OF MOTHERS WHO HAVE CHILDREN IN PRE-SCHOOL PERIOD: A CASE STUDY METHOD <i>Fatma Ceren Sevinç / Ali Yiğit Kutluca</i>	65
LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ <i>Ali Derya Atik / Yakup Doğan</i>	84
HIGH SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON GLOBAL CLIMATE CHANGE <i>Ali Derya Atik / Yakup Doğan</i>	85

EDİTÖRDEN / EDITORIAL

Değerli araştırmacılar,

ACJES'in dördüncü sayısını sizlerle paylaşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. ACJES'in yayınlanmasına katkı sağlayan yayın kurulu üyelerine, editörler ve danışmanlar kurulu üyelerine, yazarlara ve hakemlere teşekkür ederiz.

Gelecek sayılarda buluşmak dileğiyle...

ACJES Adına
Editör
Dr. Sedat TURGUT

Dear researchers,

We are happy to share the fourth issue of ACJES with you. We would like to thank the members of the editorial board, advisors, writers and referees who have contributed to the publication of ACJES.

Hope to see you again in the next issues...

On behalf of ACJES
Editor
Dr. Sedat TURGUT



RESEARCH ARTICLE

PERSONALITY CHARACTERISTICS, MOTIVATIONS AND USAGE PATTERNS OF SOCIAL NETWORKING SITES AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Selen Ak^a, Mehveş Yürüten Aslan^b, Saffet Arslan^{c,}*

ABSTRACT

The Social Networking Sites (SNS) are popular these days among all ages, especially in the young population. Social Networking Sites (SNS) which is an online platform that allows users to create a public profile and interact with other users on the website. A social networking site may also be known as a social website or a social networking website. This study is designed to define the user profile that can be accepted as dependent to SNSs. The aim of this study was to offer more knowledge and better understanding of compulsive use of SNSs among university students particularly investigating the effects of sex differences, motivational factors and personality on SNS addiction. The independent variables were sex differences, personality traits and personal motives for using SNS, and the dependent variable was the frequency of social networking sites usage. This research found that there is no effect of personality traits and only a slight difference between men and women on SNS addiction. Only relaxing and entertainment motivation predicted SNS addiction.

01

Keywords: SNS, Addiction, University Student, Motivations, Personality, Sex Differences

ARTICLE INFO

Received: 15 December 2018
Revised: 26 March 2019
Accepted: 29 May 2018

DOI: 10.31805/acjes.483298

*Corresponding Author: **Saffet Arslan**, Bursa Uludag University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Gorukle Campuss, 16059, Bursa Turkey, E-Mail: saffetarslan1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5759-3554>

^aBursa Uludag University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Gorukle Campuss, 16059, Bursa Turkey, E-Mail: mehvesyuruten@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0467-4603>

^bBursa Uludag University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Gorukle Campuss, 16059, Bursa Turkey, E-Mail: sln.ak@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0001-5762-6141>

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES

ARAŞTIRMA MAKALESİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNDE KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ, MOTİVASYON FAKTÖRLERİ VE SOSYAL AĞ SİTELERİNİN KULLANIM BİÇİMLERİ

Selen Ak^a, Mehveş Yürüten Aslan^b, Saffet Arslan^{c,*}

ÖZET

Sosyal ağ siteleri (SAS) bu günlerde tüm yaş gruplarında oldukça popüler hale gelmiştir ve özellikle genç nüfusun da ilgisini çekmektedir. Bu ortamlar kullanıcıya kamuya açık bir profil oluşturma imkânını ve diğer kullanıcılarla etkileşim olanağını sağlar. Bir SAS sosyal bir internet sayfası olabileceği gibi sosyal ağ sitesi üzerinden edinilmiş bir site de olabilir. Bu çalışma sosyal ağ sitelerine bağlı kullanıcı profillerinin tanımlamalarını incelemek için tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı ise üniversite öğrencilerinin sosyal ağ sitelerini kullanmaya iten faktörleri daha iyi anlamak ve bu konuda daha kapsamlı bilgi sunabilmektedir. Çalışma kapsamında özellikle cinsiyet, motivasyon faktörleri ve kişilik değişkenlerinin SAS bağımlılığı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkenleri cinsiyet, kişilik özellikleri ve SAS kullanımına yönelik kişisel sebepler iken bağımlı değişken SAS kullanım sıklığı olarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda kişilik özellikleri ile SAS bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamakla beraber cinsiyet farklılığının SAS bağımlılığı üzerinde kısmi bir etkisi olabileceği saptanmıştır. Motivasyon faktörlerinden ise sadece rahatlatma ve eğlence motivasyonlarının SNS bağımlılığını yordadığı bulunmuştur.

02

Anahtar Kelimeler: SAS, Bağımlılık, Üniversite Öğrencileri, Motivasyon, Kişilik, Cinsiyet

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 15 Kasım 2018
Revize Tarihi: 26 Mart 2019
Kabul Tarihi: 29 Mayıs 2018

DOI: 10.31805/acjes.445545

*Corresponding Author: Saffet Arslan, Bursa Uludağ University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Gorukle Campus, 16059, Bursa Turkey,
E-Mail: saffetarslan1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5759-3554>

^aBursa Uludağ University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Gorukle Campus, 16059, Bursa Turkey,
E-Mail: mehvesyuruten@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0467-4603>

^bBursa Uludağ University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Gorukle Campus, 16059, Bursa Turkey,
E-Mail: sln.ak@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0001-5762-6141>

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES



Introduction

In the past decades, Internet has become the main source of information. According to the data updated and published by the Internet World Stats website (2013), 39.0 % of the world population uses the Internet. For example, over 200 million people in the United States, or 62.3% of the population, use the Internet in 2013. In Turkey, 46.3% of population use Internet according to the same data. People also use Internet for entertainment, marketing and communication purposes. People have different patterns of Internet use according to researches. These are positive and healthy use of the Internet or problematic use which is associated with risks and negative consequences (Brenner, 1997; Chou, Condron & Belland, 2005). According to Davis (2001) the “healthy internet use” has been defined as using the Internet within a fixed time with no conceptual or behavioural difficulties for achieving a specific aim. The problematic use of Internet is referred differently by the researchers such as Goldberg (1997) who referred to it as “internet addiction”, Scherer (1997) called it “internet dependency”, Davis (2001) termed it as “pathological internet use” and Davis, Flett, and Besser (2002) as “problematic internet use”. The common feature in all these definitions is that they emphasize the amount of time which is spent on the Internet, unease and irritability observed at times of no Internet use, and a need to spend even more time online (Young & Rodgers, 1998). One significant measure of Internet dependency is the frequency of daily or weekly use. According to Young’s study (1996), people who are considered dependent to the Internet spent significantly longer time than non-dependents. Dependent group spent 38.5 hours ($SD= 8.04$) per week online whereas non-dependents spent 4.9 hours ($SD = 4.70$) per week. Another study came from Kim and Kim (2002) which indicated that people who are dependent use the Internet about 7 hours a day (416 minutes), and non-dependents use about 4 hours(238 minutes) a day. More recent study from CBS News National showed that dependent group use Internet more than 30 or 40 hours a week for the purpose of social networking, checking emails and playing computer games. (CBS News, 2008) In this regard, pathological Internet use creates behavioural patterns which effect people like other behavioural and chemical substance addictions (Young, 2005). According to the World Health Organization (1994) and Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (2001), the word “addiction” means a person’s physical and psychological dependency on an activity, drink or drug and is beyond conscious control and the use of a drug or an activity is given a much higher priority than other behaviours that once had higher value (e.g. work, family). The symptoms of internet addiction are that “there is a strong desire to engage with internet, an impaired capacity to control the internet usage (especially failed with time management), discomfort and/or distress when the internet usage is prevented or ceased and persistence of using internet despite clear evidence that it is leading to problems and harming the person (Gossop, 1989)”. As it is evident, the definition of problematic use of internet highly overlaps with the definition of addiction.

The majority of previous literatures have focused on general Internet use as opposed to specifically the use of Social Networking Sites (SNS) which is an online platform that allows users to create a public profile and interact with other users on the website (Ellison, 2007). A social networking site may also be known as a social website or a social networking website. The first SNS site was called SixDegrees and it was launched in 1997 for commercial use. Currently, the most successful and popular SNS is Facebook which was established by Marc Zuckerberg as a closed virtual community for Harvard students in 2004 and it is currently accessible to anyone with an e-mail address. According to the statistics from The Nielsen Company (2009), the site expanded very quickly and it currently has 1.35 billion monthly active users from all around the world. 50% of the users check (log-on) their account every day. Moreover, overall time spent on Facebook has increased steadily by 566% from 2007 to 2008. This steady increase of using SNS such as Facebook can be an indication that the use of SNS contributes to or maintains the problematic patterns of Internet use. According to Kuss and Griffiths (2011) internet users continue to spend more time with social networking sites than any other type of sites. There are different types of social networking sites which are used for mobile connectivity, photo/video/sharing and blogging. As well as aforementioned Facebook, Instagram, MySpace, LinkedIn and Twitter are also other examples of commonly used social networking sites which are used to create an online network to share information (personal pictures, videos, interests and preferences) with real-life friends, and meet other people based on shared interests (Wilson, Fornasier, & White, 2010).

Some studies have examined how personality relates to using social networking sites. The Five-Factor Model (FFM) is a broad classification of personality traits. The model separates the human personality into five dimensional traits (McCrae & Costa, 1997). The Big-Five framework is a model of personality that contains five factors representing personality traits at a broad level: extraversion, neuroticism, openness to experience, agreeableness and conscientiousness. Each factor is bipolar (e.g. extraversion vs. introversion) and summarize various specific aspects (John & Srivastava, 1999). The first type, neuroticism, reflects a person's tendency to experience psychological distress and high levels of this trait are associated with a sensitivity to danger. Extraversion, the second type, reflects a tendency to be sociable and able to experience positive emotions. The third type, openness to experience, represents an individual's willingness to consider alternative approaches, be intellectually curious, and enjoy artistic pursuits. Agreeableness, the fourth type, is another aspect of interpersonal behavior, reflecting a tendency to be trusting, sympathetic, and cooperative. The fifth dimension, conscientiousness, reflects the degree to which an individual is organized, diligent, and scrupulous.

Some of the studies indicated that there was a relation between internet use and personality. In particular extraversion and neuroticism were found to be significantly related to internet use (Amichai-Hamburger, Wainapel & Fox, 2002). It was found that people who are high in extraversion and low in neuroticism were not as heavy Internet users as their more introverted, more neurotic counterparts. According to Ross et. al.(2009), in examining personality as a potential predictor of use of social networking sites, three of the five factors showed promise: extraversion, neuroticism and openness to experience. The potential reason for why extraverted individuals are using more SNS is that they had many connections with others in "real world" and it also affect their online networking connections on SNS (Zywica & Danowski, 2008). In terms of neuroticism, the differences are due to neurotic people tending to prefer instant messaging than face-to-face interaction because instant messaging permitted additional time to contemplate responses, making it easier for more neurotic people to communicate with others (Ehrenberg et al., 2008). The characteristics of people who are more open to experience are that they more curious and novelty-seeker and its may be linked with their SNS usage pattern because SNS are relatively new application for internet users for this reason they want to experience new sites due to their curiosity and spent more time on SNS because of this reason. Apart from SNS, according to Huang et al. (2010), internet addicts score significantly lower on extraversion compared to non-addicted adolescents and have low emotional stability, and low agreeableness. Therefore, various personality traits might be a good predictor of SNS addiction and requires further investigation.

In addition to personality, other researchers have tried to identify personal motivational differences toward SNS usage. According to Smock et al., (2011) nine different motives affect people's SNS usage. These motives are Relaxing Entertainment, Expressive Information Sharing, Escapism, Cool and New Trend, Companionship, Professional Advancement and Social Interaction, Habitual Pass Time, to Meet New People. And also, they found some of the motivations behind using SNS use differ from culture to culture. Wijesundara (2014) adopted Smock factors and divided them into 6 factors of motivation for SNS using as;

1. Passtime and Companionship, (e.g. "Because it makes me feel less lonely")
2. Relaxing Entertainment, (e.g. "Because it relaxes me")
3. Escapism and Trend, (e.g. "So I can forget about school, work, or other things")
4. Professional Advancement, (e.g. "It is helpful for my professional future")
5. Social interaction, (e.g. "To communicate with distanced friends")
6. Expressive Information Sharing, (e.g "To provide personal information about myself")

Wijesundara's six dimensions were used for this study because Wijesundara reported that after factor analysis, nine dimensions of Smock were broken into six dimensions. Only two dimensions contain the same items as in the original scale. Those were professional advancement and social interaction. Therefore, this study used Wijesundara's six dimensions for measuring the motivational factors of university student's usage patterns of SNS.

According to a more recent study which was conducted by Special and Li-Barber (2012), the strongest motivator for using SNS was relationship maintenance and this was followed by passing time and entertainment. On the other hand, coolness, virtual community and companionship were found to be less important motivators for using SNS. According to this previous literature, people use SNS because of keeping in touch with their relatives and hang-out on SNS.



Based on previous literature, this study is designed to define the user profile that can be accepted as dependent to social networking sites (SNS). The aim of this study is to offer more knowledge and better understanding of compulsive use of social network sites (SNS-addiction) among university students. One of the recent studies about SNS addiction was conducted among the young population which are born between 1970s and the early 2000s. This population is called the Y generation in the literature. This population is more familiar with the technological advances, such as internet and computers. This generation is more likely to use social networking sites than older generations (Cabral, 2011). For that reason this study addresses especially the university students in Turkey, because they are more familiar with the technological advances and more likely to become dependent on social networking sites (Scherer, 1997).

This study expected to determine the effects of sex differences, motivational factors and personality on compulsive use of SNS among university students. The research question identified for this study was: "What are the factors that predict the compulsive use of social networking sites among undergraduates in Turkey?". The hypothesis was that there would be a relationship between sex, personality, motives and compulsive use of online social networking sites. The independent variables were sex, personality traits and personal motives for using SNS, and the dependent variable was the frequency of social networking sites usage. The hypotheses were:

- 1) Female sex will predict more frequent SNS use.
- 2) Conscientiousness will predict less frequent SNS use.
- 3) Neuroticism will predict more frequent SNS use.
- 4) Extraversion will predict more frequent SNS use.
- 5) Social interaction (communicate with distanced friends etc.) motivation will predict more frequent SNS use.
- 6) Relaxing Entertainment (enjoyable, allows to unwind et.) motivation will predict more frequent SNS use.

Method

Participants

The participants were 101 university students. 52 of them were female and 49 of them were male. The age range was between 18 to 48 years old ($M= 23.74$, $SD= 5.16$). 8.9% of participants were in their first year at university, 14.9% in their second year, 12.9% in their third year, 27.7% in their fourth years, 16.8% in their sixth or more years and 10.9% in their sixth or more years as a graduate student.

36.6% of students have revealed that they spent between 1-3 hours, 32.7% of them had surfing time between 3-6 hours and 30.7% of the students have declared that they spent more than 6 hours by using SNS. According to the Bergen Facebook Addiction Scale, 7 of participants could be classified as severely addicted, 27 of them as moderately addicted, 41 of them as mildly addicted and 26 of them as minimally addicted to Facebook.

Measures

Bergen facebook addiction scale (BFAS)

BFAS includes 18 items, three for each of the six core features of addiction: salience, mood modification, tolerance, withdrawal, conflict, and relapse. The scale was developed by Andreassen, Torsheim, Brunborg and Pallesen (2012) Each item is scored on a 5-point scale using anchors of 1 (Very rarely) and 5 (Very often). The minimum score on BFAS is 18 and the maximum score is 90. Higher scores indicate greater Facebook addiction. The scores which are below 24 indicate minimal addiction, scores between 25 to 43 indicate mild addiction, scores between 44 to 63 indicate moderate addiction and scores above 64 indicate severe addiction to Facebook. BFAS was used to determine whether the participants were dependent on SNS or not. The factor structure of the scale had values of $\chi^2/df= 1.84$, $RMSEA= .046$ and $CFI= .99$ which showed a good structure. Also its Cronbach's Alpha was .83 in total. The 3-week test-retest reliability coefficient was .82. In the current study, the Cronbach's alpha for the BFAS was .95. Explained variance for the scale was calculated as 58.4%. The results of confirmatory factor analysis demonstrated that the 18 items loaded on six

factors (salience, tolerance, mood modification, relapse, withdrawal, and conflict). The internal consistency reliability coefficients of the subscales were .74, .81, .85, .76, .90, .80, respectively and .93 for overall scale.

Amount of the internet usage

Self-Report online survey was developed by researchers to use to determine the amount of time participants spend on the internet. There were 3 ordinal clusters which were 1-3 hours, 3-6 hours and more than 6 hours. Participants selected their amount of internet use from the list. Additionally, there was some demographical questions such as age, sex and number of years in university. Whether having a facebook account is also requested to answer from the participants.

Motives of facebook use scale

The Motives for Facebook Use Scale was developed by Papacharissi and Mendlson (2011). The motivational factors were relaxing entertainment, expressive information sharing, escapism, cool and new trend, companionship, professional advancement, social interaction, habitual pass time and meeting new people according to this measure. This scale consists of 35 questions on a 5-point Likert-type scale questions from Strongly Agree to Strongly Disagree. The minimum score for the scale is 35 and the maximum one is 175. Higher scores for each motivator factor means greater motivation to use Facebook. The Cronbach's alpha for each factor in the scale was .88, .86, .67, .82, .77, .79, .74 and .85 respectively above. The motive of meeting new people was assessed with a single-item in the scale. The internal consistency reliability coefficients of the subscales were .85, .85, .82, .80, .83, .80, .75, .83 and final factor was a single item factor ("Meet new people"), explaining 4.3% of the variance. Explained variance for the total scale was calculated as 69%.

06

Personality

Big Five Personality Inventory (1997) was used to measure the five personality traits that are Neuroticism, Extraversion, Openness, Agreeableness and Conscientiousness. The response scale is a five-point Likert-type scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). There are 44 items on this scale and 15 of them are reverse items. In order to scoring the reverse item, the item scores change 1 to 5, 2 to 4, 4 to 2, and 5 to 1. After reverse scoring, the total score for extraversion, agreeableness, conscientiousness, neuroticism and openness are calculated. Scoring is based on a personality factors and the score range for extraversion and neuroticism is 8 to 40, the score range for conscientiousness and agreeableness is 9 to 45 and the score range for openness factor is 10 to 50. Higher scores on a trait indicate having higher characteristics on this trait. Cronbach's alpha for the BFI was .791 for this study.

Procedure

Participants voluntarily participated in the study and they were asked to fill an online survey. A self-administered online questionnaire which includes close-ended questions was used. Participants were accessed to fill this questionnaire through a wall-post on Facebook, so convenience sampling method was used. In convenience sampling, researchers reach participants who they are willing and available to be studied. In these circumstances, researchers cannot claim that the individuals are representative of the population (Creswell, 2012). For this reason, the present study was not generalized to any populations. It can show only particular characteristics of the participants and the results of hypotheses testing in the study. The online survey included questions about their demographic information, personality traits, SNS usage patterns and their motivational factors. Before starting the survey, informed consent was obtained from all participants. The survey typically lasted 15-20 minutes to complete and it consisted 3 main parts which were about their sex, personal motives and differences in personal characteristics as well as a question asking about the amount of time they spent on the Facebook. When participants finished the survey, debriefing appeared on the screen at the end of survey.

Results

In order to verify the hypotheses of this study, a variety of statistical analysis were conducted, including t-test, one-way ANOVA and multiple regressions. To identify sex differences on SNS addiction



which was measured by the Bergen Facebook Addiction Scale (BFAS), an independent sample t-test was conducted for female and male groups as shown Table 1 below.

Table 1. ????????????????????

Scale	Variable	Groups	N	X	SD	t-test		
						t	df	p
BFAS	Sex	Female	52	39.27	14.27	.675	99	.50
		Male	49	37.16	17.05			

According to the Table 1, there was not a marginal significant difference between females ($M=39.27$, $SD=14.27$) and males ($M=37.16$, $SD=17.05$) in the study ($t(99)=.675$, $p=0.50$). These results suggested that sex differences may have no effect on SNS addiction. In parallel with this result, Hypothesis 1 had to be rejected.

A one-way between subjects ANOVA was conducted to compare the students who have been in the university for one year, two years, three years, 4 years, 5-6 years, 6+ years (undergraduate) and 6+ years (graduate students) in terms of their SNS addiction in Table 2.

Table 2.

Variable	f, X and SD				ANOVA					
	Group	N	X	SD	Source	SoS	df	MS	F	p
Number of Years in University	1 year	9	49.55	15.10	Between Groups	5065	6	844	4.09	.001
	2 years	15	41.13	16.70	Within Groups	19383	94	206		
	3 years	13	37.00	11.34	Total	24448	100			
	4 years	28	31.25	11.39						
	5-6 years	17	36.82	14.83						
	6 years (Und)	8	31.25	15.16						
	6 years (Grad)	11	51.63	18.64						

According to the Table 2, the number of years in university significantly affected the SNS addiction in the university students ($F(6, 94)=4.09$, $p<.05$). Post hoc comparisons using the Tukey HSD test indicated that the mean score for the 4 years students ($M=31.25$, $SD=11.39$) were significantly different than the first years students ($M=49.55$, $SD=15.10$). There was also a significant difference between 4 years students ($M=31.25$, $SD=11.39$) and 6+; graduate students ($M=51.64$, $SD=18.65$). And also, there was a significant differences between 6+ years (undergraduate) [$M=31.25$, $SD=11.39$] students and 6+ (graduate) [$M=51.63$, $SD=18.65$] students. In Table 3 below, multiple Regression Analysis was used to test if the personality traits significantly predicted participants' SNS addiction, especially Facebook.

Table 3. The Unstandardised and Standardised Regression Coefficients For The Variables Entered Into Model

Variables	B	SEB	β	Sig.
Extravert	-0.42	0.34	-0.15	0.11
Agreeableness	0.26	0.36	0.80	0.21
Conscientiousness	-0.20	0.36	-0.06	0.47
Neuroticism	0.35	0.30	0.12	0.58
Openness	0.36	0.37	0.12	0.33

According to the Table 3, when the enter method was used, our model was not significant ($R^2=.53$, $F(5,95)=1.05$, $p=.38$). In addition to this, it was seen that none of the variables in the model was not statistically significant. These results suggest that personality traits did not significantly predict SNS

addiction in our sample. It also justified that Hypothesis 2, 3 and 4 was rejected in the study. In Table 4 below, Another Multiple Regression Analysis was used to test if the motivational factor for using SNS significantly predicted participants' SNS addiction, especially Facebook.

Table 4. The Unstandardised and Standardised Regression Coefficients For The Variables Entered Into Model

Variables	<i>B</i>	<i>SEB</i>	β	Sig.
Passtime	0.49	0.30	0.20	0.11
Relaxing Entertainment	0.57	0.28	0.22	0.04*
Escapism	1.06	0.58	0.21	0.06
Professional Advancement	0.41	0.51	0.08	0.42
Social Interation	-0.86	0.81	-0.09	0.29
Expressive Info Sharing	1.05	0.88	0.13	0.23

* $p < 0.05$

In regard to the results of Table 4, our model was significant by enter method ($R^2 = .412$, $F(6,94) = 10.98$, $p < .05$). The model explains 37.5% of the variance (Adjusted $R^2 = .375$). Table 4 gives the information for the predictor variables entered into model. It shows that only Relaxing Entertainment as a motivational factor was a significant predictor of SNS addiction. Hypothesis 5 was rejected whereas Hypothesis 6 was accepted according to these coefficients.

Discussion

This research sheds light on why some people use SNS more frequently than others. In this part, findings are critically examined in the light of the previous literature. This study found differences on university students SNS usage according to their years spent in university. For example, the students who are in their fourth year in university use SNS more frequently than first year students. There is another significant difference between graduate students and the students who are in the fourth year or sixth years as an undergraduate students, graduate students use SNS more frequently than students in their 4th years and 6th years in university as an undergraduate student. Some researches also showed that duration of the internet usage has changed by class level (Filiz, Erol, İnan-Dönmez & Aşkın-Kurt, 2014; Kim, Sin & Tsai, 2014). It was interesting but meaningful result that graduate students used SNS more than undergraduate ones. In regard to the study of Meyer (2010), SNS and its applications have been found beneficial and effective in graduate-level workings. The possible reason for these differences may be explained that graduate students might have different motivations for SNS usage and this may be cause more frequent use, graduate students might be use SNS for their future professional advancement or first years students use SNS because of Social Interaction with their families or friends who are far away.

This study discovered that sex does not make a notable difference in the SNS addiction. However, there is a slight difference between male and female groups and females seem to be more likely to be addicted on SNS. Early studies indentified that men used the internet more than women counterparts and suggested this differences was due to the newness of the technology, asserting that technology remains as a male dominated field (Morahan-Martin, 1998). More recently, Young and Hall (2008) reported that sex differences are still observed especially due to privacy concerns on SNS for female users. However, another research finding concluded that there is no effect of sex on online communication (Thayer & Ray, 2006). Therefore, our studies indicated that new generation may be less privacy concerns for using SNS, so that we won't find make a notable difference. Future studies can also identify the link between the privacy concerns and SNS addictions according to sex differences.

Wang et. al. (2012) found that sex differences have an effect on predicting the different types of SNS use. For example, men reported more SNS friends and were more likely to play online games and women more likely to upload self-photo and update their status. And also, some research shows that women are more susceptible to spending more time than males on SNSs, and women suffer sleep problems much more than male due to SNS activity (Thompson & Loughheed, 2012). In 2011, nearly seven in ten online women are users of SNS, compared with six in ten online men (Pew Internet & American Life Project, 2011). To conclude; according to previous literature, women have



been significantly more likely to use SNS than man. This study may not identify strong differences between male and female groups due to some limitations. These limitations will be discussed later. Furthermore, it was found that there was no relationship of Social Networking Site (SNS) addiction with personality characteristics. However, according to Moore and McElroy (2012) more extravert people have more Facebook friends but surprisingly, extraversion was not significantly related to time spent on Facebook, number of photos or the number of wall postings. This may be due to they prefer face-to-face communication than online communication with their friends both real and online platforms. Also conscientiousness was not related to time spent, frequency of use, number of friends and number of photos. Another study from Ryan and Xenos (2011) found that there is a significant relationship between time spent on SNS per day and neuroticism and conscientiousness. According to Correa et al. (2010) there are a positive relationship between Extroversion and a negative relationship between Emotional Stability and Conscientiousness and time spent on the overall social networking sites. In addition, the main predictors of time spent using SNSs and Facebook were Extroversion and Emotional Stability. People who were high extroverted and low emotional stability would spend more time using SNSs. Hamburger et al. (2000) found neuroticism to be positively associated with individuals' tendencies to report that it was easier for them to express themselves to people online as opposed to face-to-face and they spent more time using SNSs due to this reason. However, this study cannot find a relationship between Social Networking Site (SNS) addiction with personality characteristics. The possible reasons behind it will be discussed in the limitation part.

The most important finding of this study was the relationship between motivational factor for using SNS and SNS addiction among university students. It was found that relaxing entertainment as a motivational factor was a significant predictor of the SNS addiction among university students. This finding was in accordance with some of the existing literature. For example, according to Smock et.al (2011) motives of relaxing entertainment, expressive information sharing, and social interaction are all predictors of excessive use of SNS. However, relationship maintenance motivator is the strongest one for using Facebook followed by passing time and entertainment. Tosun (2012) , mentioned that main motive is maintaining long-distance friendships for using SNS excessively. Giannakos, Chorianopoulos, Giotopoulos, and Vlamos, (2012) highlighted that social connection, social network surfing, wasting time and using applications are the factors to use SNSs. According to Wijesundara (2013), only one motivation (expressive information sharing) significantly predicts general use but five motivations (relaxing and entertainment, expressive information sharing, passtime and companionship, professional advancement and social interaction) significantly predict use of specific features like status updates, comments, wall posts, private messages, chat and groups. When we think about why relaxing entertainment is the only one motivation for SNS addiction from this perspective, we can easily explain it by self-medication theory of addiction. The theory of self medication explains addictive behavior as based on the idea that people use substances, such as alcohol and drugs, or the effects of other addictive behaviours, such as eating or gambling, to compensate for underlying problems that have not been adequately treated. So, we can conclude that SNS addiction share some component of other addictive behaviours. For example people use SNSs excessively in order to feel more relax and forget about the underlying problems without thinking it during SNSs use, it is like abusing a substance just like feeling more relax and forget about the underlying problems. So, Facebook addiction can be considered as "specific form of internet addiction".

Finally, this study had some limitations. One major limitation lied in the way of the data collection. The study employed online survey, thus, the results should be cautiously interpreted and respondents may not be fully aware of their reasons for any given answer because of lack of memory on the subject, or even boredom. Second, only one type of social networking site, Facebook, was assessed in this study as a SNS due to the lack of comprehensive instrument to measure SNS addiction, for this reason Bergen Addiction to measure SNS addiction. Third limitation was the limited sample size, as larger and more representative sample size is necessary in order to make more accurate predictions. Forth limitation was about the sampling procedure. In this study researcher post a survey-link on the Facebook and participants who have convenient accessibility in this link on Facebook, this was called convenient sampling method. Convenience sampling method is non-random sampling technique where subject are selected because of their convenient accessibility and proximity to the researcher. For this reason, the generalizability of the results may be limited. The last limitation was the length of survey; the online survey could be considered quite long for some participants and therefore could have affected the responses.

The main suggestion for future studies is about the sample size. Further studies can increase sample size and it would perhaps contributed to increase power especially to pick up the relationship between, if any, the personality characteristics and SNSs using pattern. In contrast to previous literature, this study couldn't found any significant relationship between personality differences and SNS addiction.

Future studies can use random sampling method as a sampling procedure which has good method for representing the population. As mentioned before, there is a need of comprehensive measurement tools for measuring SNS addiction. The future studies can develop a scale for measuring SNS addiction. Because this study had to use Bergen Facebook addiction scale to measure SNS addiction because of there is no comprehensive scale to measure other SNS in one scale. Especially there are new SNS sites become popular among university student like Twitter, Instagram, Vine, Snapchat. Even more, this SNSs may be take place the Facebook and used more frequently than Facebook. However these could not measure in this study, due to lack of comprehensive scale. Further studies can develop new scales both measure SNS addiction and motivational factors for each SNS (e.g. motivational factor for using Twitter etc.). Researchers should also introduce qualitative interview methods for in-depth understanding of user's using patterns and motivational factors for SNS.

To conclude, this research contributes some useful insights to the existing literature on SNS. If the motivational factors of addiction can be determined, by the way addiction can be predicted, prevented or controlled.



References

- American Psychiatric Association. (2001). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th, text rev. Washington, DC: American Psychiatric Association
- Amichai-Hamburger, Y., Wainapel, G., & Fox, S. (2002). "On the Internet No One Knows I'm an Introvert": Extraversion, neuroticism, and Internet interaction. *Cyberpsychology & Behavior*, 5(2), 125-128.
- Andreassen, C., Torsheim, T., Brunborg, G., & Pallesen, S. (2012). Development of a Facebook Addiction Scale. *Psychological Reports*, 110(2), 501-517. doi:10.2466/02.09.18.pr0.110.2.501-517
- Brenner, V. (1997). Psychology of computer use: Parameters of internet use, abuse and addiction: the first 90 days of the internet usage survey. *Psychological Reports*, 80(3), 879-882. doi:10.2466/pr0.1997.80.3.879
- Cabral, J. (2011). Is generation Y addicted to social media?. *The Elon Journal of Undergraduate Research In Communications*, 2(1), 5-14.
- CBSNews (2008). Social networking: An Internet addiction. The CBS News. Retrieved from <http://www.cbsnews.com/stories/2008/06/24/earlyshow/main4205009.shtml?tag=contentMain;-contentBody>
- Chou, C., Condrón, L., & Belland, J. (2005). A review of the research on Internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17(4), 363-388. doi:10.1007/s10648-005-8138-1
- Correa, T., Hinsley, A., & de Zúñiga, H. (2010). Who interacts on the Web?: The intersection of users' personality and social media use. *Computers In Human Behavior*, 26(2), 247-253. doi:10.1016/j.chb.2009.09.003
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Davis, R. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers In Human Behavior*, 17(2), 187-195. doi:10.1016/s0747-5632(00)00041-8
- Davis, R. A., Flett, G. L., & Besser, A. (2002). Validation of a new scale for measuring problematic internet use; implications for pre-employment screening. *CyberPsychology and Behavior*, 15, 331-347.
- Ehrenberg, A., Juckes, S., White, K. M., & Walsh, S. P. (2008). Personality and self-esteem as predictors of young people's technology use. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(6), 739-741.
- Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Filiz, O., Erol, O., İnan-Dönmez, F. ve Aşkı-Kurt, A. (2014). BÖTE Bölümü Öğrencilerinin Sosyal Ağ Siteleri Kullanım Amaçları ile İnternet Bağımlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 17-28.

- Giannakos, Michail N., Choriantopoulos, Konstantinos, Giotopoulos, Konstantinos, & Vlamos, Panayiotis. (2012). Using Facebook out of habit. *Behaviour & Information Technology*, 1-9. doi: 10.1080/0144929x.2012.659218
- Goldberg, I. (1997). Ivan Goldberg discusses "Internet addiction". <http://www.psychom.net/> Accessed 03.11.09.
- Gossop M. (1989) Addiction: treatment and outcome. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 85(8): 469–472
- Hamburger, Y., & Ben-Artzi, E. (2000). The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet. *Computers In Human Behavior*, 16(4), 441-449. doi:10.1016/S0747-5632(00)00017-0
- Huang, X., Zhang, H., Li, M., Wang, J., Zhang, Y., & Tao, R. (2010). Mental health, personality, and parental rearing styles of adolescents with Internet addiction disorder. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13(4), 401-406.
- Internet World Stats - Usage and Population Statistics, (2013). Retrieved 18 November 2014, from <http://www.internetworldstats.com/>
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (2nd ed., pp. 102–138). New York: Guilford.
- Kelly, M. & McElroy, J.C. (2012). The Influence of Personality on Facebook Usage, Wall Postings, And Regret. *Computers in Human Behavior* 28(1), 267-274.
- Kim, S. & Kim, R. (2002). A Study of Internet Addiction: Status, Causes, and Remedies-Focusing on the alienation factor. *International Journal of Human Ecology*, 3(1), 1-19.
- Kim, K.-S., Sin, S-C. J., & Tsai, T.-I. (2014). Individual differences in social media use for information seeking. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(2), 171–178. <https://doi.org/10.1016/J.ACALIB.2014.03.001>.
- Kuss, D., & Griffiths, M. (2011). Online Social Networking and Addiction—A Review of the Psychological Literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(12), 3528-3552. doi:10.3390/ijerph8093528.
- McCrae, R., & Costa, P. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52(5), 509-516. doi:10.1037//0003-066x.52.5.509
- Meyer, K.A. (2010). A comparison of Web 2.0 tools in a doctoral course. *Internet and Higher Education*, 13(4), 226-232.
- Morahan-Martin, J. (1998). The Gender Gap in Internet Use: Why Men Use the Internet More Than Women—A Literature Review. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(1), 3-10. doi:10.1089/cpb.1998.1.3
- Papacharissi, Z., & Mendelson, A. (2011). Toward a new(er) sociability: Uses, gratifications and social capital on facebook. In *Media Perspectives for the 21st Century*. <https://doi.org/10.4324/9780203834077>
- Pew/Internet: Pew Internet & American Life Project. (2011). *Choice Reviews Online*, 44(01), 44-0384-44-0384. doi:10.5860/choice.44-0384
- Ross, C., Orr, E. S., Siscic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G., & Orr, R. R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 578–586



- Ryan, T. & Xenos, S. (2011). Who Uses Facebook? An Investigation into the Relationship between the Big Five, Shyness, Narcissism, Loneliness, and Facebook Usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5) 1658-1664.
- Scherer, K. (1997). College life online: healthy and unhealthy internet use. *Journal of College Student Development*, 38, 655-664.
- Smock, Andrew D., Ellison, Nicole B., Lampe, Cliff, & Wohn, Donghee Yvette. (2011). Facebook as a toolkit: A uses and gratification approach to unbundling feature use. *Computers in Human Behavior*, 27(6), 2322-2329. doi: 10.1016/j.chb.2011.07.011
- Special, Whitney P., & Li-Barber, Kirsten T. (2012). Self-disclosure and student satisfaction with Facebook. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 624-630. doi:10.1016/j.chb.2011.11.008
- Thayer, S., & Ray, S. (2006). *Online Communication Preferences across Age, Gender, and Duration of Internet Use. Cyberpsychology & Behavior*, 9(4), 432-440. doi:10.1089/cpb.2006.9.432
- The Nielsen Company, (2009). Global Faces and Networked Places. *The Nielsen Company*; New York, NY, USA. [accessed on 18 November 2014]. Available online: http://blog.nielsen.com/nielsenwire/wp-content/uploads/2009/03/nielsen_globalfaces_mar09.pdf.
- Thompson, S. H., & Loughheed, E. (2012). Frazzled by Facebook? An exploratory study of gender differences in social network communication among undergraduate men and women. *College Student Journal*, 46(1), 88-98.
- Tosun, Leman Pinar. (2012). Motives for Facebook use and expressing "true self" on the Internet. *Computers in Human Behavior*, 28(4), 1510-1517. doi:10.1016/j.chb.2012.03.018
- Wang, J., Jackson, L., Zhang, D., & Su, Z. (2012). The relationships among the Big Five Personality factors, self-esteem, narcissism, and sensation-seeking to Chinese University students' uses of social networking sites (SNSs). *Computers In Human Behavior*, 28(6), 2313-2319. doi:10.1016/j.chb.2012.07.001
- Wijesundara, T. (2014). Motivations and usage patterns of social networking sites: Exploring cultural differences between United States & Sri Lanka. *Canadian Social Sciences*, 10(6), 179-189.
- Wilson, K., Fornasier, S., & White, K. (2010). Psychological predictors of young adults' use of Social Networking Sites. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 173-177. doi:10.1089/cyber.2009.0094
- World Health Organization. (1994). International Classification of Diseases. 10th version (ICD-10). Geneva: World Health Organization
- Young, K. (1996). Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1(3), 237-244. doi:10.1089/cpb.1998.1.237
- Young, K. S. (2005). Classifying sub-types, consequences, and causes of Internet addiction. *Behavioural Psychology*, 13, 463-480.
- Young, K., & Rodgers, R. (1998). The relationship between depression and internet addiction. *CyberPsychology and Behavior*, 1, 25-28.
- Young, S., & Hall, K. (2008). Gender and online privacy among teens: Risk perception, privacy concerns, and protection behaviors. *Cyberpsychology & Behavior*, 11(6), 763-765. doi:10.1089/cpb.2007.0240
- Zywica, J., & Danowski, J. (2008). The faces of Facebookers: Investigating social enhancement and social compensation hypotheses. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 14(1), 1-34.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

2018 TARİHİNDE YENİLENEN HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARINDA ULUSAL DEĞERLER

Anıl Esemen^{a,*}, Ömür Sadioğlu^b

ÖZET

Her ülkenin olduğu gibi ülkemizin bütünlüğünü, milli birlik ve beraberliğimizi sağlayan ortak değerler vardır. Bu değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması görevini üstlenen kurumlardan biri de okullardır. İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda okutulan Hayat Bilgisi dersi ulusal değerlerin örgün eğitimde öğretilmeye başlandığı önemli bir derstir. Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı 2018 yılında değişmiş olup, kademeli olarak ilkokul 1. sınıf, 2. sınıf ve 3. sınıf olmak üzere sırasıyla uygulamaya geçecektir. Yeni uygulanacak bu programda ulusal değerlerin nasıl yer aldığını belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Analitik araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu çalışmada ulusal değerlerle ilgili kazanımlar Evin ve Kafadar'ın (2004) belirlediği kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda 1. sınıf kazanımların %15'inin, 2. sınıf kazanımlarının %14'ünün, 3. sınıf kazanımlarının ise %17'sinin ulusal değerlerle ilgili olduğu ve bu kazanımların 1. ve 3. sınıfta iki, 2.sınıfta ise sadece bir üniteye toplandığı görülmüştür.

14

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi, Öğretim Programı, Ulusal Değer.

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 21 Aralık 2018

Revize Tarihi: 22 Mayıs 2019

Kabul Tarihi: 29 Mayıs 2018

DOI: 10.31805/acjes.501395

*Sorumlu Yazar: Anıl Esemen, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa, Türkiye.

E-Mail: anadolu2616@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5451-0418>

^bBursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Görükle Kampüsü, 16059, Bursa, Türkiye.

E-Mail: osadioglu@uludag.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-3055-7606>

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES



RESEARCH ARTICLE

NATIONAL VALUES IN LIFE SCIENCES CURRICULUM RECONSTRUCTION IN 2018

Anil Esemen^{a,*}, Ömür Sadioğlu^b

ABSTRACT

As in every country, there are common values that ensure the integrity of our country, our national unity and solidarity. One of the institutions that undertake the task of transferring these values to future generations is schools. Life Science course taught in grades 1, 2 and 3 is an important lesson in which national values are taught in formal education. Life Science course curriculum has been changed in 2018 and will be applied gradually in the first class, 2nd class and 3rd grade. The purpose of this research is to determine how national values are included in this new program. In this study, which was carried out by analytical research method, the gains related to national values were classified according to the categories determined by Evin and Kafadar (2004). As a result of the research, it has been determined that 15% of first class achievements, 14% of 2nd class achievements and 17% of 3rd class achievements are related to national values in 2018 Life Science Course Curriculum. It is seen that these gains were collected in two units in 1st and 3rd grades and only in one unit in 2nd grade

15

Keywords: Life Science, Curriculum, National Value.

ARTICLE INFO

Received: 21 December 2018
Revised: 22 May 2019
Accepted: 29 May 2018

DOI: 10.31805/acjes.501395

*Corresponding Author: **Anil Esemen**, Bursa Uludag University, Institute of Educational Sciences, Görükle Campus, Bursa, Turkey.
E-Mail: anadolu2616@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5451-0418>

^bBursa Uludag University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Görükle Campus, Bursa, Turkey.
E-Mail: osadioglu@uludag.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-3055-7606>

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES

Giriş

Özbay (2002), ulusları ulus yapan unsurları; dil, din, gelenek ve görenekler, dünya görüşü, vatan, sanat ve tarih olarak sınıflamıştır. Bu unsurların toplumların ulus olma sürecine önemli bir etkisi olduğu düşünülebilir. Çonoğlu (2014), bu sıralanan unsurların, toplumu oluşturan fertlerin milletleşme aşamasına ulaşmalarının yanı sıra millî bir kimliğe sahip olmalarını da sağladığını belirtmektedir.

Pek çok kültürde olduğu gibi kendi kültürel özelliklerimiz içinde de toplumumuza ait ulusal değerler barınmaktadır. “Sosyal bilimler literatürüne ilk defa Znaniecki tarafından kazandırılan değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamına gelen “valare” kökünden türemiştir” (Bilgin, 1995). Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olması ile ilgili inanç (Güngör, 1993; akt.: Aydın, 2005) olarak da tanımlanan “değer” kavramını Theodorson (1979) sosyal olguların önemliliği üzerindeki değerlendirmede, özel eylemleri ve amaçları yargılamada temel ölçü sağlayan ve bir grubun üyelerinin güçlü duygusal bağlarıyla oluşmuş soyut ve genelleştirilmiş davranış kalıpları olarak tanımlamaktadır. Farklı şekillerde tanımlanan değerler, sosyal bir varlık olan insanın toplum ile uyumu ve bireylerin günlük yaşamlarındaki performanslarında doğrudan ya da dolaylı olarak etkili olmaktadır (Tay ve Yıldırım 2009).

Alan yazında değerlerin sınıflaması ile ilgili farklı sınıflamalar mevcuttur. Maslovaty’e göre (2003; akt.: Demircioğlu ve Tokdemir, 2008), araştırmacıların büyük bir bölümü değerleri ulusal ve evrensel değerler olarak sınıflandırmıştır. Ulusal değerler bir milleti meydana getiren din, dil, çıkar, ülkü ve tarih gibi ortak kavramlardan meydana gelirken, evrensel değerler tüm dünyayı ve insanlığı ilgilendiren ortak değerleri kapsamaktadır (Yücel, 1993).Ulusal değerler toplumların olmazsa olmazlarından olup; bu değerler uğruna fedakarlıklara razı olunan, toplumların ulus olma özelliğini sağlayan, ulusları ulus yapan niteliklerdir (Balibar ve Wallerstein, 1993). Ercan (2001) ulusal değerleri; millet, devlet, vatan, ordu, cumhuriyet, kahramanlık, dil, gelenek, görenekler ile ulusal marş, bayrak ve ulusal bayramların oluşturduğu ulusal simgeler şeklinde belirtirken evrensel değerleri ise demokrasi, insan hakları ve özgürlükleri, bağımsızlık, uygarlık, barış, hoşgörü, saygı, sevgi, anlayış uzlaşma, bilim, eşitlik, çevre duyarlılığı şeklinde açıklamıştır. Güventürk’e (2017) göre ulusal değerler ülke içerisinde yaşayan insanların hayat kalitesini şekillendiren değerler olup; yaşanan zamana kadar gelen, ulusları ulus yapan ortak kültür ve tarih, dil, din, vatan, aile birliği, bayrak gibi unsurlardır.

Ulusal değerlerin toplum içerisinde ulusal birlik duygusunun gelişimine ve etkin biçimde sürdürülmesine katkı sağladığı düşünülürse bu değerlerin kazanılmasının oldukça önemli olduğu ifade edilebilir (Cüro ve Gömlüksiz, 2011). Her ülkenin eğitim sisteminin, bireylere erken yaşlardan itibaren ulusal değerleri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. (Gözütok, 2010). Temel bilgi ve becerilerin kazanıldığı ilkökul öğretim kademesi bu becerilerin yanında ulusal ve evrensel değerlerin de kazanılacağı ilk ve önemli bir eğitim basamağıdır (Yaşar, Kasa ve Bayır, 2015). Bu dönemde evrensel değerlerin ulusal değerlerle birlikte verilmesi ulusal değerlerin içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Somuncu, 2010).

Dünya üzerinde kültür alışverişinin hızlı olduğu günümüzde bireylere ulus olma özelliği kazandıracak ulusal değerler ve diğer kültürlerle uyumlu olmasına olanak sağlayacak evrensel değerlerin kazandırılması önem arz etmektedir (Kolaç, 2010). Aydın ve Gürler (2014) bireylerin eğitim öğretim hayatları boyunca çeşitli derslerde edindikleri bilgilerin birçoğunun kalcılığının ve bireyin tutum ve davranışları üzerindeki etkisinin son derece kısıtlı olduğunu, buna karşın değerler ile ilgili öğrenmelerin hayat boyu etkililiğini sürdürdüğünü ifade etmektedir. Altunay ve Yalçınkaya’ya (2011) göre eğitim politikaları hazırlanırken ulusal ve evrensel değerler arasındaki ilişkileri anlayabilen, kendi kültürünü içselleştirerek evrensel kültürün gelişimine katkıda bulunabilecek bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak uygulamaların dikkate alınması önemlidir. Bu politikaların başarılı olmasındaki önkoşul ise kendi ayakları üzerinde durabilen bireylerin yetişmesi ve eğitim sisteminin kendi kültüründen hareket etmesidir (Aydın ve Gürler, 2014).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda genel amaçlar kapsamında Madde 2’ de Türk Milli Eğitimi’nin genel amacı şu şekilde ifade edilmiştir;



“Türk Milletinin bütün fertlerini Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek” (MEB, 1973, s. 2)

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu temel alınarak hazırlanan 2018 yılında yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda da değerler eğitimi kapsamında ayrıca milli değerlere değinildiği göze çarpmaktadır. Programın perspektifi başlığı altında şu ifadeye yer verilmektedir: “Değerlerimiz toplumumuzun millî ve manevi kaynaklarından damıtılarak dünden bugüne ulaşmış ve yarınlarmıza aktaracağımız öz mirasımızdır” (MEB, 2018: 4). Bu ifade de ulusal değerlerin yeni kuşaklara hassasiyetle aktarılmasına vurgu yapıldığı dikkati çekmektedir.

Yukarıda söz edilen hedeflerin yanı sıra programda değerlerin sadece bilgi düzeyinde öğrenilmesine değil yaşama aktarılması, değerlerin içselleştirilmesinin sağlanması ve bu değerlerin aktarılmasında yeni neslin de görev almasının hedeflendiği görülmektedir. Bu hedefler programın özel amaçları başlığında şu şekilde ifade edilmektedir: “Millî, manevi ve insani değerleri yaşantısal hâle getirir, Ülkesini sever, tarihî ve kültürel değerlerini yaşatmaya istekli olur.” (MEB, 2018: 8).

Programın becerileri başlığında ise “Millî ve Kültürel Değerleri Tanıma” ifadesi geçmektedir. Özkan (2017) okulda değerler eğitiminin öncelikle Hayat Bilgisi dersi ve kitapları aracılığı ile verildiğini, bu değerlerin ders kitaplarında yer alan metinler aracılığı ile çocuklara aktarıldığını böylece çocukların topluma etkin bir şekilde uyum sağladığını belirtmektedir. Dolayısıyla okul hayatının ilk yıllarında hayata ilişkin temel kazanımların edinildiği Hayat Bilgisi dersinin ulusal değerlerin kazandırılmasında da oldukça önemli bir rol üstlendiğini söylemek yerinde olacaktır. Özellikle önemi vurgulanan Hayat Bilgisi dersinde ulusal değerlerin ne oranda yer aldığı tespit edilmesi araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Alan yazın incelendiğinde Çonoğlu (2014); Dönmez (2006); Ercan (2001); Evin ve Kafadar (2004); Gözütok (2010); Narin (2007); Yaşar, Kasa ve Bayır (2015) ve Tay ve Baş'ın (2015) yapmış oldukları çalışmaların içeriğinde ulusal değer kavramının konu alındığı görülmüştür. Yapılan bu araştırmanın sıralanan araştırmalardan farkı, araştırmanın yakın zamanda yenilenen bir program üzerinde olmasıdır. Ayrıca araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran özellik, ulusal değerlerle program kazanımları arasındaki ilişkiyi incelemesidir. 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda önemi vurgulanan ulusal değerlerin eğitim öğretim uygulamalarına yön veren kazanımlarda ne derece yer aldığı ortaya konması da alan yazına katkı sağlayacaktır. Öğrencileri millî ve manevi değerlerinin oluşmasında önemli bir yeri olduğu düşünülen Hayat Bilgisi dersinin ulusal değerlerin ve bu değerlerin program kazanımlarında yer alan toplam değerler içerisinde nasıl bir dağılım sergilediğinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu önem doğrultusunda bu araştırmada 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda ulusal değerlerin ne oranda yer aldığı belirlenmesi ve sınıf bazında yer alan ulusal değerle ilgili kazanımların hangi ulusal değerle ilişkili olduğu tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, inceleme dokümanı, araştırmanın verilerinin toplanması ve çözümlenmesine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Analitik araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı içerisinde ulusal değerlere nasıl ve ne düzeyde yer verildiğini derinlemesine bir çözümleme yaparak belirlemek için doküman analizi kullanılmıştır. Analitik araştırmalar belgeler, kayıtlar ve de dokümanların olay, kavram, görüş, düşünce ve eserler açısından analizidir (McMillan, 2004; akt: Ersoy, 2015). Eğitim alanında üretilen araştırmalarda öğretim programları da doküman olarak kullanılabilir kaynaklar arasındadır (Şimşek, 2009).

İnceleme Dokümanı

Araştırmanın amacı doğrultusunda bu araştırmanın dokümanını Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2018 yılında yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı oluşturmaktadır. Hayat Bilgisi Dersi

Öğretim Programı'nın doküman olduğu araştırmada program içerisinde bulunan birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Hayat Bilgisi dersi kazanımlarının tamamı incelenmiştir.

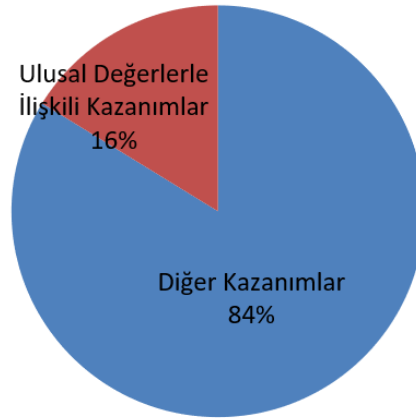
Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Öncelikle araştırmanın ölçütü olan ulusal değer kavramları kullanarak veri toplama aracı oluşturulmuştur. Ulusal değerlerle ilgili kavramlar Evin ve Kafadar'ın (2004) farklı alanlardan 20 uzman görüşü alarak yapmış olduğu çalışmadan alınmıştır. Söz konusu araştırmada araştırmacılar millet, devlet, vatan ordu, cumhuriyet, ulusal simgeler (ulusal marş, ulusal anıtlar, ulusal bayram, bayrak), kahramanlık, dil, gelenek ve görenek gibi kavramları "Ulusal Değerler" olarak kategorileştirmişlerdir. Araştırmanın dokümanı olan Hayat Bilgisi Dersi Programı kazanımlarının ulusal değerlerle ilişkisinin belirlenmesinde Evin ve Kafadar'ın (2004) sınıflamış olduğu kavramlar kod olarak kullanılmıştır. Ulusal değerlerle ilgili kazanımların her sınıf düzeyinde; ünitelerin içinde dağılımı, toplam kazanımların içerisindeki dağılımı ve ulusal değerlerin kendi kategorisi içerisindeki dağılımı belirlenmiştir. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde ulusal değerlerin kendi kategorisinde ve toplam kazanım içerisindeki dağılımı belirlenmiştir. Araştırmanın verileri tablo ve grafik kullanılarak sunulmuştur.

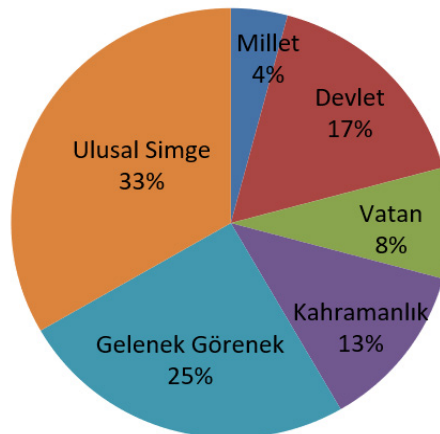
Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler öncelikle genel bir bakışla Grafik 1 ve 2' de ele alınmıştır. Her sınıf düzeyindeki bulgulara ise ilgili alt başlıklarda tablo ve grafiklerle yer verilmektedir.

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan ulusal değer kazanımlarının programdaki tüm kazanımlara oranı Grafik 1'de gösterilmektedir.



Grafik 1. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı içerisindeki tüm kazanımların ulusal değerlerle ilişkili kazanımlara oranı



Grafik 2. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların kendi içinde dağılımı

2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programını 1. 2. ve 3. sınıf düzeyinde var olan ulusal değerlerin dağılımına bakıldığında; bu değerlerin sırasıyla %33 oranla ulusal simge, %25 oranla gelenek görenek, %17 oranla devlet, %13 oranla kahramanlık, %8 oranla vatan ve %4 oranla millet değerleri olduğu görülmektedir. Cumhuriyet, ordu ve dil değerleri ile ilgili kazanımların bulunmadığı da elde edilen bir diğer bulgudur.

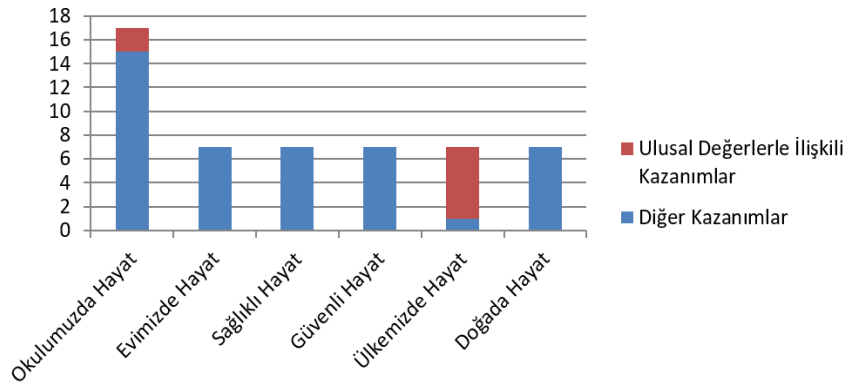
Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ulusal Değerlere İlişkin Bulgular

Tablo 1. Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Ulusal Değer Kazanımları ve Kazanımların İlişkili Olduğu Ulusal Değer*

Ünite	Kazanım Numarası	Kazanım	İlişkili Olduğu Ulusal Değer
Okulumuzda Hayat	HB.1.1.6	Bayrak töreninde nasıl davranılması gerektiğini kavrar.	Ulusal Simge
	HB.1.1.5	Sınıf içerisindeki ders araç gereçleriyle şeref köşesini tanır.	Ulusal Simge
Ülkemizde Hayat	H.B.1.5.2	Yakın çevresindeki tarihi, doğal ve turistik yerleri fark eder.	Ulusal Simge
	H.B.1.5.3	Ülkemizin genel özelliklerini tanır.	Vatan
	H.B.1.5.4	Ülkemizde, farklı kültürlerden insanlarla bir arada yaşadığını fark eder.	Gelenek ve Görenek
	HB.1.5.5.	Atatürk'ün hayatını bilir.	Kahramanlık
	HB.1.5.6.	Millî gün, bayram, tören ve kutlamalara katılmaya istekli olur.	Ulusal Simge
	HB.1.5.7.	Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır.	Gelenek ve Görenek

* Ünite kazanım isimleri, kazanım numaraları ve kazanım ifadeleri MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://mufturat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> internet adresinden alınmıştır.

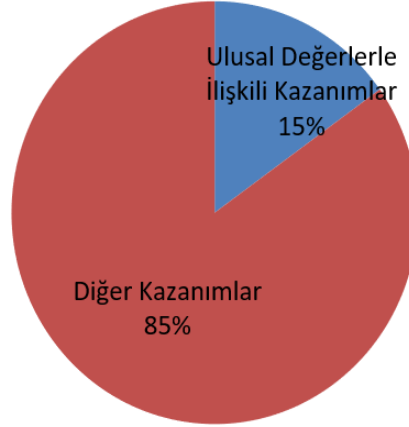
Tablo 1’de Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Programı’nda yer alan kazanımlar yer almaktadır. Görüldüğü gibi 17 kazanımı olan “Okulumuzda Hayat” ünitesinde yer alan kazanımların iki tanesi ulusal değerler ile ilişkilidir. Toplamda yedi kazanımı olan “Ülkemizde Hayat” ünitesinin ise altı kazanımı ulusal değerler ile ilişkilidir. Bu kazanımların üçü ulusal simge, ikisi gelenek görenek, biri kahramanlık ve bir diğeri de vatanla ilgili ulusal değerlerdir.



Grafik 3. Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların ünitelere göre dağılımı

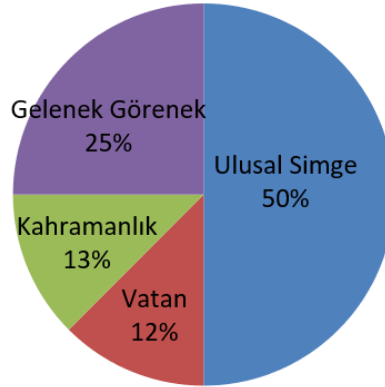
Grafik 3’ te görüldüğü gibi Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda altı ünite ve altı üniteye ait toplamda 53 kazanım vardır. “Okulumuzda Hayat” ünitesinde 17, “Evimizde Hayat” ünitesinde yedi, “Sağlıklı Hayat” ünitesinde yedi, “Güvenli Hayat” ünitesinde yedi “Ülkemizde Hayat” ünitesinde yedi ve “Doğada Hayat” ünitesinde sekiz kazanım vardır. En fazla kazanıma sahip ünite “Okulumuzda Hayat” ünitesidir. “Okulumuzda Hayat” ünitesinde yer alan 17 kazanımdan iki tanesi ulusal değerlerle ilişkilidir. “Ülkemizde Hayat” ünitesinde yer alan yedi kazanımdan altısı ulusal değerler ile ilişkilidir.

“Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat” ve “Doğada Hayat” ünitelerinde ise ulusal değerlerle ilişkili kazanım yer almamıştır. Birinci sınıf Hayat Bilgisi dersinde yer alan toplam kazanımlar içinde ulusal değerler ile ilgili kazanımların dağılımı Grafik 4’te verilmiştir.



Grafik 4. Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların toplam kazanımlara oranı

Grafik 4’te de görüldüğü gibi birinci sınıf Hayat Bilgisi dersi Öğretim Programı’nda yer alan 53 kazanımın %15’inin bir diğer anlatımla; birinci sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan 53 kazanım içerisinde sadece sekiz kazanımın ulusal değerlerle ilgili olduğu görülmektedir.



Grafik 5. Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların kendi içinde dağılımı

Birinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı içinde yer alan ulusal değerlerin %50 oranla en fazlası ulusal simge değeri, %25’i gelenek görenek değeri, %12’si vatan değeri ve %13’ü kahramanlık değeri. Grafik 5’te de görüldüğü gibi millet, dil, devlet, ordu, cumhuriyet değerleri ile ilişkili kazanım bulunmamaktadır.

İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ulusal Değerlere İlişkin Bulgular

Tablo 2’de “Ülkemizde Hayat” ünitesinde yer alan ulusal değerlerle ilgili kazanımlar görülmektedir. Bu kazanımların üçü ulusal simge, ikisi gelenek görenek, biri kahramanlık ve bir diğeri de vatanla ilgili ulusal değerlerdir.

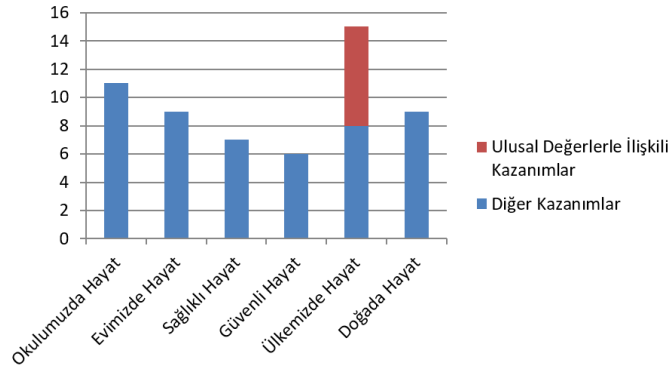
Grafik 6’ da görüldüğü gibi İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda toplamda 50 kazanım vardır. Kazanımların ünitelere göre dağılımı ise şu şekildedir; “Okulumuzda Hayat” ünitesinde 15, “Evimizde Hayat” ünitesinde dokuz, “Sağlıklı Hayat” ünitesinde yedi, “Güvenli Hayat” ünitesinde altı,

“Ülkemizde Hayat” ünitesinde sekiz ve “Doğada Hayat” ünitesinde dokuz kazanım vardır. “Ülkemizde Hayat” ünitesinde yer alan sekiz kazanımdan yedisi ulusal değerler ile ilişkilidir. “Okulumuzda Hayat, Evimizde Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat” ve “Doğada Hayat” ünitelerinde ise ulusal değerlerle ilişkili kazanım yer almamıştır. 2. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan 50 kazanım içerisinde yedi kazanım ulusal değerlerle ilişkilidir.

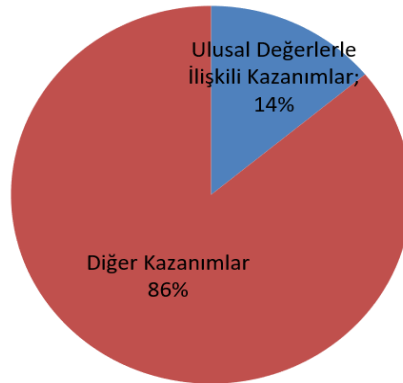
Tablo 2. İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Ulusal Değer Kazanımları ve Kazanımların İlişkili Olduğu Ulusal Değer*

Ünite	Kazanım Numarası	Kazanım	İlişkili Olduğu Ulusal Değer
Ülkemizde Hayat	HB.2.5.1.	Harita ve küre üzerinde ülkesini, başkentini ve yaşadığı yeri gösterir.	Vatan
	HB.2.5.2	Türk bayrağının ve İstiklâl Marşı’nın vatani ve milleti için önemini fark eder.	Ulusal Simge
	HB.2.5.3.	Atatürk’ün çocukluğunu araştırır.	Kahramanlık
	HB.2.5.4	Millî gün ve bayramların önemini kavrar.	Ulusal Simge
	HB.2.5.5.	Dinî gün ve bayramların önemini kavrar.	Gelenek Görenek
	HB.2.5.6.	Yakın çevresindeki kültürel miras öğelerini araştırır.	Ulusal Simge
	HB.2.5.7.	Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların yaşam şekillerine ve alışkanlıklarına saygı duyar.	Gelenek Görenek
	HB.1.5.7.	Dinî gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır.	Gelenek ve Görenek

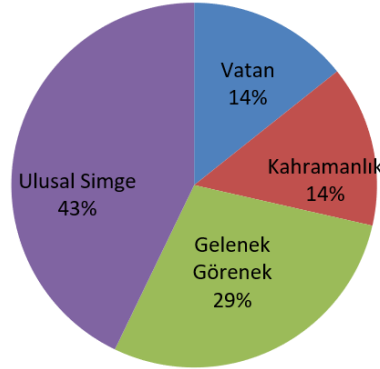
* Ünite kazanım isimleri, kazanım numaraları ve kazanım ifadeleri MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> internet adresinden alınmıştır.



Grafik 6. İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda ulusal değerlerle ilişkili kazanımların ünitelere göre dağılımı



Grafik 7. İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların toplam kazanımlara oranı



Grafik 8. İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların kendi içinde dağılımı

İkinci Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı içinde yer alan ulusal değerlerin %43'ü ulusal simge değeri, %29 gelenek görenek değeri, %14 vatan değeri ve %14 kahramanlık değerine aittir. Millet, dil, devlet, ordu, cumhuriyet değerleri ile ilişkili kazanım bulunmamaktadır.

Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Ulusal Değerlere İlişkin Bulgular

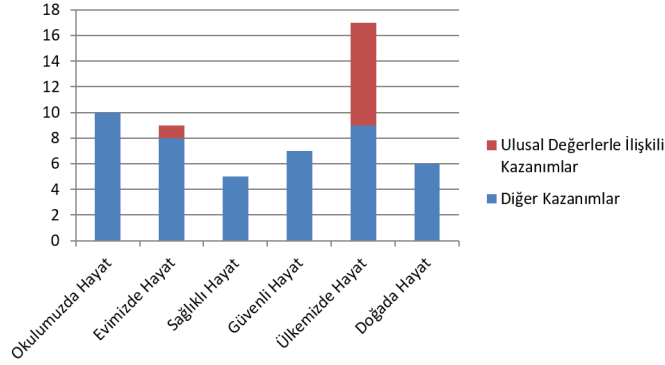
Tablo 3. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersi Ulusal Değer Kazanımları ve Kazanımların İlişkili Olduğu Ulusal Değer*

Ünite	Kazanım Numarası	Kazanım	İlişkili Olduğu Ulusal Değer
Evimizde Hayat	HB.3.2.2.	Komşuluk ilişkilerinin ailesi ve kendisi açısından önemine örnekler verir.	Gelenek Görenek
	HB.3.5.1.	Yakın çevresinde bulunan yönetim birimlerini ve yöneticilerini tanır.	Devlet
	HB.3.5.2.	Ülkemizin yönetim şeklini açıklar.	Devlet
	HB.3.5.3.	Yakın çevresinde yer alan tarihi, doğal ve turistik yerlerin özelliklerini tanır.	Ulusal Simge
Ülkemizde Hayat	HB.3.5.4.	Ülkesinin gelişmesi ile kendi görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi arasında ilişki kurar.	Devlet
	HB.3.5.6.	Millî birlik ve beraberliğin toplum hayatına katkılarını araştırır.	Millet
	HB.3.5.7.	Ülkemizde yaşayan farklı kültürdeki insanların sorunlarına yönelik sosyal sorumluluk projelerine katılır.	Gelenek Görenek
	HB.3.5.8.	Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır.	Kahramanlık
	HB.3.5.9.	Yaptığı çalışmalarla ülkemize katkıda bulunmuş kişileri araştırır.	Devlet

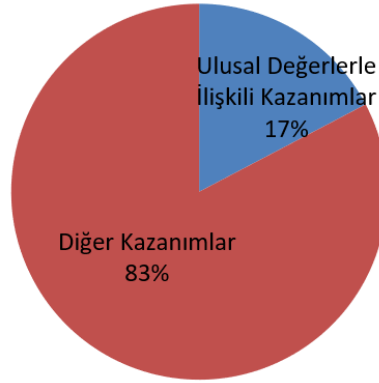
* Ünite kazanım isimleri, kazanım numaraları ve kazanım ifadeleri MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> internet adresinden alınmıştır.

Tablo 3'te "Ülkemizde Hayat" ve "Evimizde Hayat" ünitesinde yer alan ulusal değerlerle ilgili kazanımlar görülmektedir. "Ülkemizde Hayat" ünitesindeki kazanımların dördü devlet, biri millet, bir kahramanlık, biri ulusal simge biri de gelenek ve görenek ile ilgilidir. "Evimizde Hayat" ünitesinde yer alan ulusal değerle ilgili tek kazanımın da gelenek görenek olduğu belirlenmiştir.

Aşağıdaki grafikte 45 kazanımı bulunan 3. Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nın en fazla kazanıma sahip ünitesinin 10 kazanımla "Okulumuzda Hayat" ünitesi olduğunu bunu sırasıyla, dokuz kazanımla "Ülkemizde hayat", sekiz kazanımla "Evimizde Hayat", yedi kazanımla "Güvenli Hayat", altı kazanımla "Doğada Hayat" ve beş kazanımla "Sağlıklı Hayat" ünitesinin takip ettiği görülmektedir. "Ülkemizde Hayat" ünitesinde ise yer alan dokuz kazanımdan sekizinin ulusal değer, "Evimizde Hayat" ünitesinde yer alan sekiz kazanımdan birinin ulusal değer olduğu belirlenmiştir. Buna karşın "Okulumuzda Hayat, Sağlıklı Hayat, Güvenli Hayat ve Doğada Hayat" ünitelerinde ise ulusal değerlerle ilişkili kazanım yer almamıştır.

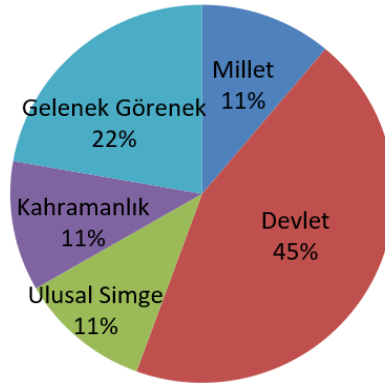


Grafik 9. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların ünitelere göre dağılımı



Grafik 10. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların toplam kazanımlara oranı

Grafik 10 Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda kazanımların sadece %17'sinin ulusal değer olduğunu göstermektedir.



Grafik 11. Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların kendi içinde dağılımı

Grafik 11'de Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Öğretim Programı içinde yer alan ulusal simgelerin dağılımına bakıldığında ikinci ve birinci sınıflarda yer almayan ulusal değerlere yer verildiği görülmektedir. Bu değerlerden en yüksek orana sahip olan değer %50 oranla devlet olduğu tespit edilmiştir. Devlet değerini %25 ile gelenek görenek, %13 ile ulusal simge ve %12 millet ile takip etmektedir. Buna karşın ulusal değerlerle ilgili kazanımlarda vatan, kahramanlık, cumhuriyet, ordu, dile yer verilmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana, Hayat Bilgisi dersleriyle öğrencilerin yaşadıkları doğayı tanıması ve toplumla bütünleşmesi, yaşadığı çevreye etkin uyumu, fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı, zihinsel açıdan güçlü olmalarının sağlanması amaçlanmış, ulusuna bağlı ancak insani evrensel değerlerle bütünleşmiş, ulusal ve evrensel değerlerle donanmış olarak yetiştirilmeleri planlanmıştır (Sabancı ve Şahin, 2005; akt: Narin, 2007). Küreselleşen dünyanın gereği olarak fertlerin kendi ülkesinin değerlerini içselleştirmesi ve bu ulusal değerleri tanımalarının yanında evrensel değerlere de dikkat etmesi bir gerekliliktir (Yaşar ve diğerleri, 2015).

Araştırmanın amacı doğrultusunda 2018 yılında yenilenen Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nda yer alan birinci sınıfta 53, ikinci sınıfta 50 ve üçüncü sınıfta 45 olmak üzere toplamda 148 kazanım üzerinde yapılan incelemede; bu kazanımlardan sadece 24'ünün (%16) ulusal değerlerle ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ulusal değerlere yönelik kazanım sayısının oldukça az olduğunu düşündürmektedir. Ayrıca ulusal değerlerle ilgili bu kazanımların sadece iki üniteyle sınırlı olduğu da elde edilen bir diğer sonuçtur. Gözütok'un 2010 yılında yapmış olduğu araştırmada, 2005 ve 2009 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan kazanımların ulusal değerlerle ilişkisinin sınırlı olduğu belirtilmiştir. Avcı ve Kayabaşı (2018) çalışmalarında 1938'den 2018 yılına kadar uygulanan Hayat Bilgisi öğretim programlarının amaçları incelenmiştir., Araştırmalarında 2015 ve 2018 İlkokul Programı Hayat Bilgisi dersinin amaçlarında önceki programların aksine milli, manevi ve insani değerler, ailevi değerler ve toplumsal değerler gibi daha genel ifadelerle değerlere yer verildiği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada önceki programlara göre 2018 programında değerlere genel ifadelerle yer verildiği belirtilmiş olup, yapılan bu araştırmada da ulusal değerlerle ilgili kazanımlara belirli ünitelerde yüzeysel olarak yer verildiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucuna göre Hayat Bilgisi Öğretim Programı'nda ulusal değerlerin; sekiz ulusal simge (birinci sınıfta dört, ikinci sınıfta üç, üçüncü sınıfta bir tane), altı gelenek-görenek (bir, iki ve üçüncü sınıfta ikişer tane), dört devlet (üçüncü sınıf), iki vatan (bir ve ikinci sınıfta birer tane), iki kahramanlık (birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta birer tane) ve bir de millet (üçüncü sınıf) şeklinde dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu dağılım gelenek-göreneklerle ilgili kazanımlar dışındaki ulusal değer kazanımlarının sınıf düzeyinde dengeli dağılmadığını göstermektedir. Ulusal değer ifade eden kazanımların %33'ünün ulusal marş, ulusal anıtlar, ulusal bayram ve bayrak gibi ulusal simge unsurları oluşturmaktadır. Sıralanan unsurlar somut ve öğrencilerin birçok duyusuna hitap etmektedir. Bu unsurların öğrencilerin birçok duyusuna hitap etmesi, öğrenciler tarafından ilgili ulusal değerlerin daha kolay kavraması kolaylaştırıcaktır. Bu nedenle ulusal simge unsurlarının ders kapsamında daha çok yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte üç sınıf düzeyindeki kazanımlarda ordu, cumhuriyet ve dil ile ilgili ulusal değer ifadelerinin kazanımlarda yer almadığı tespit edilmiştir.

Ulusal marşımız, milli bayramlarımız, Mustafa Kemal Atatürk ve Türk Bayrağımız her sınıf düzeyinde farklı kazanım basamağında tekrarlayan şekilde yer almıştır. Bununla birlikte sınıflar düzeyinde ulusal değerlerle ilişkili kazanımların aynı cümlelerle ifade edildiği sonucuna varılmıştır. Dönmez'in (2006) ifadesi ile öğretmenler tarafından derslerde kazandırılacak olan değerlerin, öğrencilere somut olarak gösterilmesi için elverişli bir araç olarak kullanılabilir değerleri bünyelerinde barındıran topluma örnek kişilikler, yani liderler, kahramanlar, komutanlar, sanatçılar, eğitimciler vb. bu alanda kullanılabilir en önemli eğitimsel değerler durumundadırlar. Ulusal değerlerle ilişkili kazanımlardan kahramanlık unsurunu içeren kazanımlar savaş meydanlarında kahramanca mücadele vermiş ülkemizin kurtuluşunu sağlayan ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk ile ilgilidir. Atatürk ile ilişkili kazanımlar birinci sınıf programında "Atatürk'ün hayatını bilir.", ikinci sınıf programında "Atatürk'ün çocukluğunu araştırır." ve üçüncü sınıf programında "Atatürk'ün kişilik özelliklerini araştırır." kazanımları ile yer almaktadır. Atatürk ile ilgili kazanımlar her sınıf düzeyinde mevcut olsa da bu kazanımların sayılarının artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bir önceki Hayat Bilgisi öğretim programı ile ilgili yapılan bir başka araştırmada Tay ve Baş (2015) 2015 Hayat Bilgisi öğretim programında Atatürkçülük konu ve kazanımlarının programda yer almadığını tespit etmiştir. Ayrıca Kurtuluş Savaşı'nda kahramanlık gösteren kişilere de yer verilmesi tarih, millet ve vatan sevgisinin artmasına katkı sağlayacaktır.

Birinci sınıf programında bayrak törenleri ile ilgili kazanım bulunmaktayken, ikinci sınıf programında Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı ile ilgili kazanım bulunmaktadır. Üçüncü sınıfta ise bayrak ve İstiklal Marşı ile doğrudan ilişkili kazanım bulunmamaktadır. Yiğittir'in (2010) yaptığı araştırmada ilköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerlerde bayrağa ve İstiklal Marşı'na saygı değerinin velilerin tercihinde ilk sıralarda yer aldığı tespit edilmiştir.



Dini gün ve bayramlarla özleşmiş el öpme, erken kalkma, şeker dağıtma vb. gelenek ve göreneklerimiz vardır. Gelenek ve göreneklerimiz araştırmaya kriter olan ulusal değerlerimiz içerisinde olduğu için dini gün ve bayramlarla ilgili kazanımlar ulusal değerler içerisinde belirtilmiştir. Birinci sınıf programında “Dini gün ve bayram kutlamalarına istekle katılır.” kazanım ifadesi ve ikinci sınıfta ise “Dini gün ve bayramların önemini kavrar.” kazanım ifadesi bulunmaktadır. Üçüncü sınıf programında ise dini gün ve bayramlarla ilişkili kazanım ifadesi yer almamaktadır.

Hayat Bilgisi öğretim programı içeriğindeki kazanımlarda ulusal değerlerden olan cumhuriyet, ordu ve dil unsurlarına rastlanmamıştır. Program içerisindeki kazanımlarda cumhuriyet, ordu ve dil unsurlarına da yer verilebilir. Göçer’in (2003) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre, dilin gelişimi için kültürün, kültürel unsurların kabul görüp yayılması için de dilin aracılığının vazgeçilmezliği vurgulanmıştır. Ulusal değerlerimizden olan dilin kültürümüzün gelişimine katkı sağladığı ortadadır.

Öneriler

Bu araştırma 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan ulusal değerlerin varlığını ve bu değerlerin dağılımını belirlemek üzere yapılmıştır. Yapılacak araştırmalarda geçmişten günümüze Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında yer alan ulusal değerlerin tespiti ve karşılaştırması yapılarak hazırlanacak programlar içerisinde yer alması gereken ulusal değerlerin tespiti yapılabilir.

Evin ve Kafadar (2014)’ün yapmış olduğu araştırmada kategori edilen ulusal değerlere göre incelenen 2018 Hayat Bilgisi Dersi Programı kazanımları içerisinde cumhuriyet, ordu ve dil ile ilgili kazanımların yer almadığı görülmüştür. Türkiye Cumhuriyeti topraklarında yaşayan insanlar için önemli olduğu düşünülen cumhuriyet, ordu ve dil kavramlarına gelecekte hazırlanacak olan program içerisinde yer verilebilir.

Araştırmanın konusunu oluşturan 2018 Hayat Bilgisi Öğretim programı içerisinde yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların; 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve Hayat Bilgisi dersi öğretim programının amaçlarında belirtilen unsurlarla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Ancak Hayat Bilgisi dersi kazanımları içerisinde yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Bundan sonra hazırlanacak olan programlarda ulusal değerlerle ilişkili kazanımların sayı olarak artırılması önerilebilir.

Hangi ulusal değer hangi sınıf düzeyinde verilebileceğine yönelik bir çalışma yapılarak; 2018 Hayat Bilgisi öğretim programı içerisinde yer alan ulusal değerlerin kendi içindeki dağılımı da göz önünde bulundurularak, gelecekte tasarlanacak öğretim programında yer alması gereken ulusal değerlerle ilişkili kazanımlar öğrencilerin bilişsel ve duygusal gelişimi dikkate alınarak programa konulabilir.

Uygulamaya dönük olarak ise ulusal değerlerle ilgili kazanımların ünite ve sınıf bazında eşit dağılımları önerilebilir.

2018 yılında yenilenen Hayat Bilgisi Programı öncesinde 2017 yılında taslak halinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu internet sitesinde yayınlanmıştır. Yayınlanan taslak program öğretmen ve veli görüşüne açılmıştır. Bakanlığın veli görüşünü önemseydiği düşünülürse Hayat Bilgisi Öğretim Programı’nda yer alan ulusal değerlerle ilgili kazanımlar ve bu kazanımların dağılımına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri alınarak programda görüş ve öneriler yönünde düzenlemelerin yapılacağı çalışmalar yapılabilir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin günlük hayatları ile ilişki kurabilecekleri Türk Bayrağı ve İstiklal Marşı ile ilgili kazanımların üçüncü sınıf düzeyinde olmadığı tespit edilmiştir. Ulusoy’un (2016) belirttiği gibi öğretim programlarının referans alınarak öğretmenler tarafından değer bildiren kavramların öğrencilere aktarılması ile öğrencilerin değerleri günlük hayatlarında içselleştirerek davranışa dönüştürmelerini beklemek ütopyik bir bakış açısidir. Bu nedenle gelecekte hazırlanacak olan programlarda öğrencilerin günlük hayatları ile ilişkili değerlerin dikkate alındığı etkinliklerin düzenlenmesine imkan verebilecek kazanımlar programda yer alabilir. Bir sonraki program hazırlama sürecinde 2018 Hayat Bilgisi Öğretim Programı içerisinde yer alan ulusal değerlerle ilişkili kazanımların öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişki düzeyi ve kazanımların öğrencilere kazandırılma düzeyinin belirleneceği araştırmalar yapılabilir.

Değerlerin öğrencilere kazanmasını kolaylaştıracak unsurlar vardır. Öğretmenin, dersi işlerken kullandığı yöntem ve teknikler, istenilen değerlerin, öğrenciler tarafından özümsemesini kolaylaştırabilir (Fidan, 2009). Değerlerin içselleştirilmesinde öğrencilerin gerçek yaşamlarında yaparak yaşayarak uygulamalar yapması fayda sağlayacaktır.



Kaynakça

- Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi toplumunda değerlere ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(1), 5-28.
- Avcı, E., & Kayabaşı, E. S. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
- Aydın, M. (2005). *Ailede çocuğun ahlak eğitimi*. İstanbul: Dem.
- Aydın, M. Z., & Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Bayram, T., & Yıldırım. (2009). Sosyal bilgiler dergisinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1499-1542.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem.
- Cüro, E., & Gömleksiz, N. M. (2011). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 15(2), 25-38.
- Çonoğlu, S. (2014, Haziran). Govşudav'un ferman romanında milli kimliğin yeniden inşası sürecinde milli kültür unsurları. *Bilig Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Demircioğlu, H. İ., & Tokdemir, A. M. (2008). Değerlerin oluşturma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi*, 6(15), 69-88.
- Dönmez, C. (2006). Değerler eğitiminde kahramanların kullanımına bir örnek: Mustafa Kemal Atatürk. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113-133.
- Ercan, İ. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programında ulusal ve evrensel değerler* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 549.
- Evin, İ., & Kafadar, O. (2004). İlköğretim sosyal Bilgiler programının ve ders Kitaplarının ulusal ve evrensel değerler yönünden içerik çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 293-304.
- Fidan, N. K. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(2), 1-18.
- Göçer, A. (2003). Türkçe öğretmeni adaylarının dil kültür ilişkisi üzerine görüşleri: fenomenolojik bir araştırma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 25-38.
- Gözütok, F. D. (2010). Milli eğitim, çocuklara ulusal değerleri kaandırmaktan neden vazgeçiyor? *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 1-18.
- Güngör, E. (1993). *Değerler psikolojisi*. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği.
- Güventürk, F. (2017). *İnsan ve temel değerler*. İzmir: Birleşik Matbacılık.



- Kolaç, E. (2010). Hacı beктаşı veli, mevlana ve yunus felsefesiyle türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 1(55), 193-208.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1973, 06 14). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 02 15, 2019 tarihinde Meb Mevzuat: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alındı
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. 2018 tarihinde Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326> adresinden alındı
- Özbyay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özkan, Z. S. (2017). *Hayat bilgisi ders kitaplarındaki metin ve görsellerin değerler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Somuncu, S. (2010). İlköğretim türkçe ders kitaplarındaki edebi metinlerin içerdiği evrensel değerlere ve metin seçimine ilişkin bazı tespitler. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi*, 1(24), 193-219.
- Şimşek, H. (2009). Eğitim tarihi araştırmalarında yöntem sorunu, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(1), 35-51.
- Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 341-374.
- Tay, B., & Yıldırım, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde kazandırılması amaçlanan değerlere ilişkin veli görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1499-1542.
- Ulusoy, K. (2016). Tarih öğretmenlerine göre türkiye’de birlik beraberliğin güçlenmesi ve uzlaşılı kültürünün geliştirilmesi sürecinde gerekli olan ortak değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 103-126.
- Yaşar, Ş., Kasa, B., & Bayır, Ö. G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlerin ulusal ve evrensel olarak sınıflandırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages*, 10(3), 581-600.
- Yığıttir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207-223.
- Yücel, H. A. (1993). *İyi vatandaş iyi insan*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi .

RESEARCH ARTICLE**THE EFFECTS OF THE FEAR OF SUCCESS AND REJECTION SENSITIVITY ON LEARNING ENGLISH**

Filiz Yalçın Tılfarlıoğlu^a, Tülin Ekler^{b,}*

ABSTRACT


There have been different studies that have been conducted over the psychological hindrances that can impede the students' learning skills. These studies/researches helped to shed light on the possible psychological factors that might block the students' learning process. As it is, most studies have developed their focal points on the anxiety as psychological barrier before the students' learning potentiality in this context. However, fewer studies have been carried out on delving into deeper sides of the issue that lead to the students' learning failures. Two factors have come into prominence here: fear of success and rejection sensitivity. Horner (1972), a pioneer researcher, highlights the fear of success as a tendency of a person to feel anxious about the possible disadvantages of achievement. Moreover, Downey, Feldman, and Ayduk (2000) argue rejection sensitivity as an impending factor that makes a person "anxiously expect, readily perceive and intensely react to rejection". Taking both factors into account, this study will be twofold. Firstly, it aims to show how both factors manifest themselves in an EFL classroom environment. Moreover, it attempts to figure out what sort of variables can reduce/increase the impact rate of both aforementioned psychological factors on the learning failures of the students in an EFL classroom. This study has the humble hope to make a contribution on further analysis of these concepts which are unaddressed in ELT field to embark on a discussion over their possible effects on the students' language learning process.


Keywords: Academic Achievement, Fear of Success, Rejection Sensitivity, English Language Teaching.

ARTICLE INFO

Received: 1 May 2019
Revised: 22 May 2019
Accepted: 27 May 2018

DOI: 10.31805/acjes.559744

^aFaculty of Education, ELT Department, Gaziantep University, Gaziantep, Turkey.
E-Mail: fyalcin@gantep.edu.tr
 <https://orcid.org/0000-0002-0683-6218>

^b*Corresponding Author: Tülin Ekler, School of Foreign Languages, Gaziantep University, Gaziantep, Turkey.
E-Mail: tulinekler@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-4241-0959>

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES



ARAŞTIRMA MAKALESİ

BAŞARI KORKUSU ve REDDEDİLME HASSASİYETİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİMİ ÜZERİNE ETKİSİ

Filiz Yalçın Tıllarlıoğlu^a, Tülin Ekler^{b,*}

ÖZET

Öğrencilerin öğrenme becerilerini engelleyebilecek psikolojik etkenler üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyecek olası psikolojik faktörlere ışık tutmuştur. Bu içerikteki çoğu çalışmanın odak noktası, öğrencilerin öğrenme potansiyeli önündeki psikolojik bariyer olarak kaygı olmuştur. Fakat, öğrencilerin öğrenme başarısızlıklarına sebep olan konuların daha derin yanlarını araştıran çok az çalışma olmuştur. Burada, iki faktör, önem arz etmiştir: başarı korkusu ve reddedilme hassasiyeti. Öncü araştırmacılardan Horner (1972) başarı korkusunu, bir kişinin, başarının olası dezavantajları ile ilgili kendisini kaygılı hissetmeye meyilli olması olarak tanımlar. Buna ek olarak, Downey, Feldman ve Ayduk (2000) reddedilme hassasiyetini, bir kişinin, reddedilmeyi kaygılı bir şekilde ummasına, istekli bir şekilde algılamasına ve reddedilmeye yoğun bir şekilde tepki göstermesine sebep olan faktör olarak tanımlarlar. Bu iki faktörü dikkate alarak mevcut çalışma iki kademede gerçekleştirilecektir. Öncelikle, her iki faktörün İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda nasıl kendini gösterdiklerini açıklamayı amaçlar. Buna ek olarak, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarındaki öğrencilerin öğrenme başarısızlıklarıyla ilgili daha önce belirtilen her iki psikolojik faktörün etki oranını azaltabilecek ya da arttırabilecek ne çeşit değişkenler olduğunu araştırmayı hedefler. Bu çalışmanın bir amacı da, öğrencilerin dil öğrenme sürecine olası etkileri üzerine tartışma ortamı başlatarak İngilizce dili eğitimi alanında değinilmemiş olan bu kavramlar üzerine daha detaylı analiz yapılmasına katkıda bulunmaktır.

29

Anahtar Kelimeler: Akademik Başarı, Başarı Korkusu, Reddedilme Hassasiyeti, İngilizce Dil Öğretimi

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 1 Mayıs 2019
Revize Tarihi: 22 Mayıs 2019
Kabul Tarihi: 27 Mayıs 2018

DOI: 10.31805/acjes.559744

^aGaziantep Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye.
E-Mail: fyalcin@gantep.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-0683-6218>

^bSorumlu Yazar: Tülin Ekler, Yabancı Diller Yüksek Okulu, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.
E-Mail: tulinekler@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4241-0959>

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES

Introduction

Fear of success and rejection sensitivity are two concepts that lead to differences in personality and behaviour of human being (Horner, 1972; Downey and Feldman, 1996). Firstly in this section, the literature review related to fear of success was presented. Then, studies on rejection sensitivity were explained.

Fear of Success

Horner (1972) conceptualized the motive, fear of success, in accordance with an “expectancy-value” theory of motivation that was developed by Atkinson and McClelland (e.g., Atkinson, 1958; McClelland, Atkinson, Clark and Lowell, 1955). According to expectancy-value theory, there are two important factors. The first one is the expectations a person has about the results of his/her actions. The other is the value of these results to that person. When one has anxiety, s/he expects that the results of his/her action will be negative. The anxiety withholds that person from that action (Atkinson and Feather, 1966). Likewise, Horner (1972) argued that most women have tendency to avoid achievement as they expect negative consequences (such as social rejection and/or feelings of being unfeminine) as a result of achievement. Horner (1972) also explains the fear of success as a tendency to feel nervous about success because of the expectation of negative results of achievement. She says that women usually have anxiety about the disadvantages of success in competitive situations. The motive to avoid success was conceptualized by Horner (1972) as a latent, stable, personality disposition acquired early in life associated with standards of sex-role identity.

30

Fear-of-Success studies conducted after Horner have failed to replicate her findings consistently. For example, Hoffman (1974) did a study nearly identical to Horner's. Yet, unlike the findings of Horner, fear-of-success of the males was higher more than that of females (77% vs. 65%). It can be said that the frequencies of fear-of-success for females in the studies of Horner (1972) and Hoffman (1974) were the same. Hoffman expected that there would be a decline in fear of success (FOS) among women, but there was not decrease, but a rise in fear-of-success of males after the women's liberation movement. A review of fear-of-success studies by Tresemer (1974) showed that the percentage of fear-of-success imagery of women ranged from 11% to 88% (median 47%) while the percentage for men ranged from 14% to 86% (median 43%). These results cannot be taken as legitimate for males and females. However, it can be claimed that males also have fear-of-success, and sometimes even more than women.

Two objective questionnaires (Pappo, 1972; Zuckerman and Alison, 1976) were also developed. While Pappo (1974) did not find significant differences between males' and females' scores, the scores of the females were significantly higher than the males' in the Fear of Success Scale (FOSS) developed by Zuckerman and Allison (1976). The correlation between the scale of Horner, and the one of Zuckermann and Wheeler (1976) was low, but significant. Zuckerman and Wheeler (1975) emphasized the necessity of sound and replicable body of research.

Brown, Jennings and Vanik (1974) expressed that there was marginally more fear of success in college men than in college women. Furthermore, Hawkins and Pingree (1978) explored “fear of success” as a function of cultural expectations rather than as an intrapsychic motive held by women. In this study, the participants (including 3rd, 6th, 9th, and 12th graders) preferred to rate a successful one as a much happier person than a person who failed. However, when a man and a woman succeeded, a woman was somewhat less nice than a man, but when they both failed, a man was much less nice. The findings are interpreted that sex-role expectations are related to some attributes of individuals, and that these expectations are well-established as early as third grade.

Rejection Sensitivity

Downey and Feldman (1996) state that early rejection experiences of people shape the cognitive and affective processes that lead to behaviour in specific social situations. They point out the psychological legacy of parental rejection and key information processing variables (Feldman and Dow-



ney, 1994). These variables contain expectancies about the results of one's actions, the value that a person places on different outcomes, biases, and scriptings that regulates a person's affective and behavioural response to many experiences (Bandura, 1986; Mischel and Shoda, 1995). Downey and Feldman (1996) conceptualizes early rejection experience in childhood in cognitive-affective processing terms. Exposing of a child to family rejection is highly associated with heightened sensitivity to rejection (Feldman and Downey, 1994; Downey, Lebolt, and Rincon, 1995). They state that early rejection experiences form the expectations, values and concerns, interpretative biases, and self-regulatory strategies that lie behind the behaviour in particular interpersonal contexts. They also mention that it also shapes the relations among these cognitive-affective variables and interpersonal behaviour (Feldman and Downey, 1994). Furthermore, according to the attachment theory Bowlby (1969), there is a link between early rejection and later interpersonal functioning (Bowlby, 1969). Bowlby states children form mental models of themselves and of relationships that have impact on their relationships in their future. Behind these working models are expectations related to their thoughts about whether their significant others will satisfy or meet their needs or whether they will be rejecting. Meeting their needs sensitively and consistently can help children form working models including the anticipation that others will support and accept them. If the caretakers tend to respond the needs of children with rejection, this may lead to children's developing working models containing doubts about whether others will accept and support them. Such insecure working models are considered to give rise to mistrustful or ambivalent orientations to adult relationships (Hazan and Shaver, 1994).

Avoiding rejection is one of the human motives (Homey, 1937; McClelland, 1987). Rejection sensitivity is reported that it has impacts on interpersonal relationship in many ways (Downey and Feldman, 1996). The perception of rejection may lead to decreasing well-being of a person and affecting interpersonal functioning adversely. These people are inclined to react more with reactive aggression and hostility toward other people compared to those who have less rejection sensitivity in a similar situation (Romero-Canyas, Downey, Berenson, Ayduk, and Kang, 2010). Horney (1999) pointed out that people who are anxious about abuse, desertion, betrayal, and humiliation may have a sensitivity "to any rejection or rebuff no matter how slight, such as a change in an appointment, having to wait, failure to receive an immediate response" (Horney, 1999, pp. 135-136). Moreover, it is also reported that people who have high rejection sensitivity are at risk for personal and interpersonal distress (Ayduk, Mendoza-Denton, Mischel, Downey, Peake, Rodriguez, 2000). Furthermore, it is found by the researchers that the delay of gratification ability of people with high rejection sensitivity protects these people from interpersonal difficulties such as peer rejection and aggression, and they have decreased interpersonal problems. On the other hand, this ability decreases well-being, which can result in higher drug use and low self-worth.

The results of the study conducted with 150 middle school students by means of self-report measures show that peer rejection causes a rise in anxious and angry expectations of rejection for boys. Furthermore, being liked by peers leads to a decrease in anxious rejection expectations in girls and boys. Moreover, anxious expectations of rejection bring about the withdrawal and social anxiety (London, Downey, Bonica and Paltin, 2007).

It has been also stated that there are high correlations between borderline-specific cognitions (Questionnaire of Thoughts and Feelings) and rejection sensitivity. The study that was applied to the patients with borderline personal disorders proved that these people had very high scores on related concept (Staebler, Helbing, Rosenbach, and Renneberg, 2011).

In the light of the studies above, it can be concluded that fear of success and rejection sensitivity come into prominence in respect of the differences of personality. Michael Eysenck (1994) states that personality may have an important role in affecting human behaviour. There is an unexplored territory in the literature in English language field. This study aims to investigate the possible effects of fear of success and rejection sensitivity on the students in language learning classrooms and possible solutions. In line with the purposes of the study, the following research questions were constructed:

1. What kind of problems related to fear of success do the teachers observe in the classroom?
2. What kind of problems related to rejection sensitivity do the teachers observe in the classroom?

3. What solutions do the teachers come up with for fear of success?

4. What solutions do the teachers come up with for rejection sensitivity?

Method

Context

This research was conducted with required permission in the School of Foreign Languages in Gaziantep University in Turkey. The institution has nearly 1500 students every year. There are 80 experienced instructors who teach in day and evening classes. As the education language is English in Gaziantep University, the students need to be at proficiency level to attend the lessons in their departments. If they do not have required language skills, they are supposed to take 24-hour intensive English program in a week. Moreover, there are 4 modules every year, each of which lasts 7 or 8 weeks. The language program in the institution ranges from A1 to B2 levels. Furthermore, if the student who starts in B1 level becomes successful in all modules, s/he can reach C1 level. The students are supposed to have 65 or more points in order to finish the programme successfully. Their average scores are calculated by taking the average of their scores from different assessment tools, including 24 quizzes, 4 exit exams and 1 final exam, which assess all the language skills.

Case Study

The purpose of the study was to root out the observations of the teachers about fear of success and rejection sensitivity of the students and their suggestions related to the problems that may arise as a result of these concepts in the classes. That's why, case study, a qualitative method, was chosen to gather data in detail. There were many cases that the instructors mentioned, which makes the study a multi-case study.

Participants

Purposive Sampling: The study included 10 instructors in School of Foreign Languages in Gaziantep University in Turkey. All the instructors had more than ten-year teaching experiences. 4 of them had experiences between 10 and 20 years. The rest of them had experiences between 20 years and more. The instructors were deliberately chosen from those who were experienced for more than 10 years in order to collect the data from their observations over the years. The aim of choosing experienced teachers was to benefit from the knowledge of the experiences that the teachers have had through long ages.

Data Collection

Semi-structured (face-to-face) interviews with the participants: Semi-structured (face-to-face) interview tool was used to gather data about the possible effects of fear of success and rejection sensitivity on students in language learning classrooms after the instructors were informed about what fear of success and rejection sensitivities meant. The questions were as follows:

- Have you ever observed that your students have had fear of success/rejection sensitivity? If yes, what kind of problems related to this concept have you observed in the classrooms?
- What are your suggestions or solutions associated with the problems?

Data Analysis

The data were collected from 10 instructors. Semi-structured interview questions were used in order to root out the opinions and observations of the instructors. Coherent and strict discourse analysis was used in order to underlie the speech of the interviewees at the micro and macro level. As Gee defines, it is the systematic study "the language in use" and it helps cope with meaning in social and cultural levels (Gee, 2010, p. ix). Content analysis was performed under themes and sub-themes in the line with what the instructors said. Moreover, the credibility of the study was provided with mem-



ber checking. The participants checked the accuracy of the experiences of the participants and the results. Additionally, transcripts were coded separately by two researchers to measure the reliability of the study. There was more than 85 % correlation between coding of the researchers.

Findings

As a result of the requirements of content analysis, the themes were formed after the instructors were interviewed. The theme tables are as follows:

Table 1. Themes

Themes Associated with Fear success	
Theme 1	extra burden
Theme 2	affecting other people's relationship
Theme 3	affecting others' emotions negatively
Theme 4	feeling peer pressure
Theme 5	wishing not to graduate from school
Theme 6	bad luck
Theme 7	shyness
Themes Associated with Rejection Sensitivity	
Theme 1	feeling outsider
Theme 2	developing strategies to satisfy their emotional needs
Theme 3	aggressive behavior
Theme 4	drawing people's attention
Suggestions of the Instructors Related to Fear of Success	
Theme 1	Pointing out the disadvantages of failure
Theme 2	Sharing teacher's own experiences
Suggestions of the Instructors Related to Rejection Sensitivity	
Theme 1	The teacher's positive attitude
Theme 2	Group study
Theme 3	Boosting self-responsibility
Theme 4	Relieving the students' shyness with a little force

The Themes and Sub-themes Associated with Fear of Success

There is an important point worth mentioning. After given information about the concept "fear of success", four of instructors tended to talk about their own experiences that they had when they were students rather than tell their observations in the classes as teachers. They also talked about their friends' experiences when they were students. Two of them did not want to say anything about that. Four of them preferred to touch upon that briefly.

Analyzing the data from the interview with the instructors, the themes and sub-themes were identified. The sub-themes are explained with the sentences of the instructors. The themes and sub-themes related to this concept are as indicated below.

Research question 1: What kind of problems related to fear of success do the teachers observe in the classroom?

Theme 1: Extra burden

The instructors reflected that such a fear could bring in the idea of extra burden in the students' minds.

Sub-theme 1: Having to help friends

“Such students may feel that they have to help when their friends study. This means that they have to study more.” (Participant 1)

Sub-theme 2 : Figh expectation of the teacher

“When I was a student, I did not try to do “very” good homework deliberately because I thought that if I had done very good homework, my teacher would have expected me to do a better one next time.” (Participant 1)

Sub-theme 3: Fear of sustaining success

“Sometimes I did not attempt to be successful as I thought that when I became successful, I would have the responsibility to sustain it.” (Participant 1)

Theme 2: Affecting other people’s relationship

It was also reflected that such a fear could result in the idea of affecting other people’s relationships.

Sub-theme 1: Causing a rift between my friend and his/her family

“When the families of a successful and an unsuccessful student know each other, the family of the unsuccessful one can humiliate their son or daughter as they compare them. I have met such a family.” (Participant 2)

Sub-theme 2: Disturbing the class as the teacher pays his/her attention to the successful student

“Some teachers may tend to pay attention to those who are more successful, so the others can feel that they are ignored. This can make a student withdraw from seeming successful as such students may not like disturbing their friends.” (Participant 2)

Sub-theme 3: Resulting in the teacher’s humiliating attitude towards my friends (as they are not successful.)

“When I was a student, some teachers humiliated the unsuccessful students by comparing them with the successful ones, which irritated the successful student.” (Participant 2)

Theme 3: Affecting others’ emotions negatively

Affecting others’ emotions negatively was another theme. It was stated that success of a person could upset his/her friends.

“As a student I thought my achievement could sadden my friend because it could make her feel less successful.” (Participant 1)

Theme 4: Feeling peer pressure

The instructors also explained that success could cause their friends to become their rivals (not friends).

“As a graduate student now, I feel that as a result of my achievement, the friends in the class start to become my rivals. This creates pressure on me.” (Participant 1)

Theme 5 : Wishing not to graduate from school

Wishing not to graduate from school was another theme that was reflected.

“I had friends who did not want to graduate from school. They did not try to be better. The reason was that they really liked being a university student.” (Participant 3)



Theme 6: Superstition

One of the findings was related to the superstitions.

"I know a person who had a superstition. He believed that if he had been successful, he would have been affected by the evil eye." (Participant 4)

Theme 7: Shyness

Shyness was regarded as one of the highly important outcomes of fear of success.

"Such kind of a fear or anxiety can make a student withdraw from participating in the lesson actively. They can feel shy as they may think that their success can bring about a negative situation or event. (Participant 3)

Research Question 2: What kind of problems related to rejection sensitivity do the teachers observe in the classroom?

Theme 1: Feeling outsider

Feeling outsider was the one that was most dwelled upon by the instructors.

Sub-theme 1: Perception of other's mocking him/her

"The students are usually afraid of making mistakes such as grammar or spelling mistakes with the fear that their friends can laugh at them, so they do not want to speak English, I mean, not to make a mistake. What their friends think about them is really important to them." (Participant 5)

Sub-theme 2: Being introvert

"When a student feels outsider because of any reasons, s/he is usually shy, timid and introvert. It can be difficult to motivate such a student as s/he prefers to be in his/her own world" (Participant 6)

Sub-theme 4: Keeping silent

"I had a student who had a problem with his family. The problem was learnt by the class. The student started to become silent. Whenever there happened something which could remind him the problem in the class, he bowed his head. I think he thought that he was different from their friends because of his problem." (Participant 5)

Sub-theme 5: Demoralization

"Feeling rejected makes the students demoralized." (Participant 5)

Sub-theme 6: Unwillingness to attend the classes

"One of my successful students said that he did not want to come to school. He asked if he had a problem with absenteeism. I asked him about the reason why he did not want to come to school. He said that when he participated in the lesson, he sometimes made mistakes, and his friends laughed at them. (Participant 7)

Theme 2: Developing strategies to satisfy their emotional needs

It was touched upon the emotional needs of the students, and their strategies to satisfy them.

Sub-theme 1: Helping friends

"When a student wants to have a friend, or does not want to lose friends, they try to help their friends. Sometimes they help them when their friends do homework, or sometimes they tend to give money to them. They can even say " I have to help my friends during exam because we are friends." (Participant 8)

Theme 3: Aggressive behaviour

Aggressive behaviours of the students who had high rejection were also brought up.

"Such students can behave aggressively when they cannot get what they want." (Participant 2)

Theme 4: Drawing people's attention

Drawing people's attention was another theme that was handled as a reflection of a problem.

"Usually those who have weak family relationships try to get the attention of the teacher or their friends. I think they unconsciously do that." (Participant 5)

Research Question 3: What solutions do the teachers come up with for fear of success?

Theme 1: Pointing out the advantages of success

Directing the attention of the students to the advantages of success and disadvantages of failure was one of the solution for fear of success.

"I think I can help such a student by pointing out the advantages of the success and disadvantages of failure." (Participant 9)

Theme 2: Sharing teacher's own experiences

The experiences of the teachers were also mentioned as pathfinder.

"I like to share my own experiences related to the problems in the class. I believe this can also work for fear of success." (Participant 9)

Research Question 4: What solutions do the teachers come up with for fear of success?

Theme 1: The teacher's positive attitude

The positive attitude of the teacher was emphasized.

"Teacher's attitude toward a student is highly important. I once remember a teacher responding to a student, "Your answer is Ok, but I am looking for a better one" even though the student's answer was incorrect. She truly stayed positive." (Participant 10)

Theme 2: Group study

The significance of group study was accentuated.

"In a group study, students feel that they are a part of a group. This makes them feel better." (Participant 5)

Theme 3: Boosting self-responsibility

Boosting self-responsibility was considered as an important factor that can make the student feel better.

"I usually give such a student responsibility which requires doing something for the class such as preparing the projector for the lesson. This makes them feel valuable in the class with sense of belonging. I always observed that such students tend to feel behave better when I behave so." (Participant 5)



Theme 4: Encouraging the students' shyness with a little force

The attempt to encourage shy students with a little force was considered as a necessity especially in speaking tasks.

"Our students can feel shy as especially when they do a speaking task, so sometimes it is necessary to push a shy student a little bit as s/he really needs that." (Participant 10)

Discussion

First of all, this study was conducted to root out the answers to the research questions: "What kind of problems related to fear of success do the teachers observe in the classroom?", "What kind of problems related to rejection sensitivity do the teachers observe in the classroom?", "What solutions do the teachers come up with for fear of success?", and "What solutions do the teachers come up with for rejection sensitivity?" Firstly, the findings associated with fear of success were discussed in order to find answers to the research questions. Then, findings associated with rejection sensitivity were analyzed with the same purpose.

Fear of Success

The finding of the study proves that the findings associated with fear of success could differ according to gender, situations and the times when the studies were carried out (Horner, 1972; Hoffman, 1974; Tresemer, (1974). The studies could not provide consistent results.

As mentioned before, only four of the instructors tended to explain eagerly their own experiences or those of their friends when they were students rather than stating their observations about the students in the classrooms. While two of them did not want to mention anything about the fears of the students with regard to success, the others touched upon their observations concerning this concept briefly. This can evidence that while some of them are aware of the fact that there can be some negative expectations of the students about the consequences of achievement, the others are blind to or to some extent cognizant of that. Moreover, in this study, it is possible to observe that the themes differ by the answers of the instructors. The findings in this study show that fear of success may not be observed easily, but it does not mean that it does not exist as some of the instructors tended to talk about their own experiences or those of their friends. Moreover, the study shows that the students may also fear from facing the negative outcomes of being successful. They may feel nervous about them. Horner (1972) corroborates this argument by explaining that many women have tended to avoid achievement as they expect negative consequences such as social rejection and/or feelings of being unfeminine as a result of success. Yet, according the findings of this study, the negative expectation of the disadvantages of the academic achievement of the students in language learning classrooms included extra burden, affecting other people's relationship, affecting others' emotions negatively, peer pressure, wishing not to graduate from school, superstition, and shyness.

While many studies tried to investigate the differences between genders in college (Brown, Jennings and Vanik, (1974), one of the purposes of this study was to figure out if the teachers observe such a concept and the problems related to that in language classrooms generally without considering about the differences between the genders. The findings showed that the negative expectations of the students about success affect their behaviour, which may also influence their achievement.

Rejection Sensitivity

In the literature, it is mentioned that Downey and Feldman (1994) point out the psychological legacy of parental rejection respecting rejection sensitivity. Moreover, according to Bowlby's attachment theory, early rejection may lead to later interpersonal functioning (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Likewise, in this study, three of the instructors also stated that especially those who had problems with their family relationships, tried to draw other peoples' attention in order to meet their emotional needs.

It was also reported in previous studies that a child's exposure to rejection in family relationship is highly correlated with high rejection sensitivity which may bring about the expectations, values and concerns, interpretative biases, and self-regulatory strategies (Feldman and Downey, 1994; Downey, Lebolt, and Rincon, 1995). Similarly, the themes associated with rejection sensitivity indicate that the

students develop strategies in their relationships such as helping friends, cheating during exams. In other words, they develop the relations among their cognitive-affective variables and interpersonal behaviour (Feldman and Downey, 1994).

In addition, one of the findings in this study was that the students with rejection sensitivity also behaved aggressively. In the same way, it was also mentioned in the literature that those who have less rejection sensitivity in a similar situation react less aggression and hostility than those who have more rejection sensitivity in a similar situation (Romero- Canyon, Downey, Berenson, Ayduk, and Kang, 2010).

As instructors in this study also explained that rejection sensitivity could lead to perception of other's mocking him/her, feeling shy, behaving timid, keeping silent, demoralization, unwillingness to attend the classes, regret what s/he has done. It gives support the findings of the study of London, et al. (2007) related to the idea that anxious rejection expectations may result in the withdrawal and social anxiety.

Conclusion and Implications

The aim of the study was to root out the possible effects of fear of success and rejection sensitivity on language learners and the teachers' possible solutions. The study showed us only four instructors explained the problems associated with fear of success that they or their friends had when they were students. Two instructors did not talk about it. The rest of them preferred to touch upon their observations briefly. Thus, it can be concluded that fear of success is not observed easily, but it does not mean that it does not exist as some of the instructors talked about their or their friends' experiences. The teachers were more aware of the effects of rejection sensitivity. It can be said that rejection sensitivity could be observed more easily.

In the line with the suggestions of the instructors, when the instructors observe students with fear of success may help them focus on the advantages of success rather than its possible negative outcomes. Moreover, they may also help them by reflecting their own experiences related to the problems of such students. In other words, the instructors may help them enable to solve their problems in their minds, so the teachers' approaches can be pathfinder for them. In addition, the instructors may relieve the students with rejection sensitivity with their positive attitudes. Furthermore, group studies can make such students feel better as they may feel as a member of a community. Even if such students have a small role in a group study, the teacher may encourage such students by emphasizing their cooperation. Besides, motivating them to boost their self-responsibility by conferring some in- class responsibilities (such as being assistant of the teacher or having an important role in a group task) to them could be a good approach since such kind of responsibilities can make them feel as a part of the class. As a result, they may feel more confident. Last but not least, relieving the students' shyness with a little force gains importance as some students have difficulties in performing especially in their productive skills that require social interaction. Maybe starting with giving easy tasks may diminish the stress of such students as they may have the feeling "know-how" due to the manageable social tasks.

All in all, this study is a preliminary study which may humbly pave the way for more researches to root out psychological hindrances that can impede the students' learning skills in ELT field. The findings of the study show that fear of success and rejection sensitivity manifest themselves differently in the consciousness of the language students. For example, fear of success may appear in the form of feeling extra burden, affecting other people's relationship and emotions negatively, feeling peer pressure, wishing not to graduate from school, bad luck and shyness while rejection sensitivity may reveal itself in the form of feeling outsider, developing strategies to satisfy their emotional needs, aggression, and drawing people's attention. Moreover, the solutions, such as pointing out the disadvantages of failure, sharing teacher's own experiences, the teacher's positive attitude, group study, boosting self-responsibility, relieving the students' shyness with a little force are expressed in accordance with the statements of the instructors. The study also aims to shed more light on the possible psychological factors that might block the students' learning process by drawing attention towards fear of success and rejection sensitivity which are unaddressed topics in English Language Teaching (ELT) field. Further studies including various methods should be conducted on a wider range of participants in EFL context to better observe the impact of the aforementioned psychologi-

cal barriers on the language students. The findings of the study should not be generalized as it has included ten interviewees in only one preparatory school. The findings are mainly based on their observations. By extending the variables in further studies, it is possible to reach more decisive judgment over the impact rate of both aforementioned psychological factors on the students' learning failures in an EFL classroom.

References

- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study*. Oxford, England: Van Nostrand
- Atkinson, J. and Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley and Sons.
- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., and Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: strategic self-regulation for coping with rejection sensitivity. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 776.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume I Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Volume 2 Separation*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Volume 3 Loss, sadness, and depression*. New York: Basic Books.
- Brown, M., Jennings, J., and Vanik, V. (1974). The motive to avoid success: A further examination. *Journal of Research in Personality*, 8(2), 172-176.
- Downey, G., and Feldman, S. I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of personality and social psychology*, 70(6), 1327.
- Downey, G., Feldman, S., and Ayduk, O. (2000). Rejection sensitivity and male violence in romantic relationships. *Personal Relationships*, 7(1), 45-61.
- Downey, G., Lebolt, A., and Rincon, C. (1995). *Rejection sensitivity: A consequence of rejection and a cause of interpersonal difficulties in adolescence* (Unpublished manuscript) Columbia University.
- Feldman, S., and Downey, G. (1994). Rejection sensitivity as a mediator of the impact of childhood exposure to family violence on adult attachment behavior. *Development and Psychopathology*, 6(1), 231-247.
- Eysenck, M. W. (1994). *Individual differences: Normal and abnormal*. Hove, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gee, J. P. (2010). *How to do discourse analysis: A toolkit*. Routledge, p. iX
- Hawkins, R. P., and Pingree, S. (1978). A developmental exploration of the fear of success phenomenon as cultural stereotype. *Sex Roles*, 4(4), 539-547.
- Hazan, C., and Shaver, P. R. (1994). Deeper into attachment theory. *Psychological Inquiry*, 5(1), 68-79.
- Hoffman, L. W. (1974). Fear of success in males and females: 1965 and 1971. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(3), 353.



- Horney, K. (1999). *The neurotic personality of our time* (Vol. 15). Psychology Press.
- Horner, M. S. (1972). Toward an understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28(2), 157-175.
- London, B., Downey, G., Bonica, C., and Paltin, I. (2007). Social causes and consequences of rejection sensitivity. *Journal of Research on Adolescence*, 17(3), 481-506.
- McClelland, D. C. (1987). *Human motivation*. CUP Archive.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1955). *Century psychology series. The achievement motive*. East Norwalk, CT, US: Appleton-Century-Crofts.
- Mischel, W., and Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246-268.
- Pappo, M. (1974). *Fear of success: A theoretical analysis and the construction and validation of a measuring instrument* (Doctoral Thesis). Columbia University.
- Romero-Canyas, R., Downey, G., Berenson, K., Ayduk, O., and Kang, N. J. (2010). Rejection sensitivity and the rejection–hostility link in romantic relationships. *Journal of personality*, 78(1), 119-148.
- Staebler, K., Helbing, E., Rosenbach, C., and Renneberg, B. (2011). Rejection sensitivity and borderline personality disorder. *Clinical psychology & psychotherapy*, 18(4), 275-283.
- Tresemmer, D. (1974). Fear of Success: popular but unproven. *Psychology Today*, 7(10), 82-85.
- Zuckerman, M. and Allison, S. N. (1976). An objective measure of fear of success: Construction and validation. *Journal of Personality Assessment*, 40(4), 422-430.
- Zuckerman, M., and Wheeler, L. (1975). To dispel fantasies about the fantasy-based measure of fear of success. *Psychological Bulletin*, 82(6), 932-946.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ VE İLETİŞİM YETERLİLİKLERİNE YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Dudu Özlem Temizel Zengin^a, Somayyeh Radmard^{b,*}

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Başakşehir ilçesi, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin Mesleki ve iletişimsel yeterlikleri kullanma düzeylerinin çeşitli değişkenler bazında incelenmesidir. İlişkisel tarama modeline göre uygulanan bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterliklerine yönelik algılarına demografik değişkenlerinin etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili, Başakşehir ilçesi, 2018-2019 eğitim öğretim yılında devlet ilkokul ve ortaokullarında görev yapan 104 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin İngilizce alan yeterliliklerini belirlemek amacıyla Ömer Faruk Cantekin tarafından geliştirilen İngilizce öğretmenlerinin alan yeterlikleri ve İngilizce öğretimi yeterlikleri ölçeği kullanılmıştır. İletişimsel yeterliklerine yönelik algıları ise John Wiemann tarafından geliştirilmiş olan İletişimsel Yeterlik Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan nicel veriler üzerinde yapılan analizler sonucu İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretimi alan yeterlilikleri bağlamında öğretmenlerin kazanım düzeyleri ve bunları sınıf içi süreçlere aktarabilme ya da öğretimsel faaliyetlerde bunları kullanabilme düzeyleri birbirine oldukça bağlıdır. Bununla birlikte kişilerin iletişimsel becerilere sahip olması onların İngilizce öğretimi alan yeterlilikleri bağlamında kazanım düzeylerini ve bunları kullanabilme düzeylerinin bir kısmını açıklayabilmektedir.

42

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretmeni, Alan Yeterlilikleri, İletişimsel Yeterlik

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 19 Mayıs 2019
Revizyon Tarihi: 02 Haziran 2019
Kabul Tarihi: 25 Haziran 2018

DOI: 10.31805/acjes.567605

^aİstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
E-Mail: ozlemtemizel@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9431-8081>

^{b,*}Sorumlu Yazar: Somayyeh Radmard, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye.
E-Mail: somayyehradmard@aydin.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-9431-8081>

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES



RESEARCH ARTICLE

AN ANALYSIS OF THE PERCEPTIONS OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' IN PUBLIC PRIMARY EDUCATION INTENDED THEIR PROFESSIONAL AND COMMUNICATION COMPETENCIES

Dudu Özlem Temizel Zengin^a, Somayyeh Radmard^{b,}*

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the use of professional and communicative competencies of English Language teachers in public Primary and Secondary Schools in Başakşehir and the levels of using them by the basis of various variables. Being a study on a relational screening model, this study investigated the effects of the demographic variables on the perceptions of English Language teachers towards their professional and communicative competencies. The stratified sampling of the research consists of 104 English Language Teachers working in public primary and secondary schools in the academic year of 2018/2019 within Başakşehir district of İstanbul Province. In the study, the English language proficiency and instructions of the levels surveys, that were developed by Ömer Faruk Cantekin, are used to determine the English Language teachers' proficiencies. Their perceptions about their communication competencies are collected through the communicative proficiency scale which is developed by John Wiemann. As a result of the analyzes that are made on the quantitative data collected, in the context of professional competencies about English Language proficiency and the levels of acquisition and practice and also the teachers' ability to transfer them into the class processes or to use them in educational activities are highly depended on to each other. However, having communicative skills, also explains the teachers' level of acquisition about English Language Proficiency and some of the levels of using them.

43


Keywords: English Language Teachers, Language Proficiency, Communication Competencies

ARTICLE INFO

Received: 19 May 2019
Revised: 02 June 2019
Accepted: 25 June 2018

DOI: 10.31805/acjes.567605

^aIstanbul Aydın University, Institute of Educational Sciences, İstanbul, Turkey.
E-Mail: ozlemtemizel@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-9431-8081>

^{b,*}Corresponding Author: Somayyeh Radmard, İstanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, İstanbul, Turkey.
E-Mail: somayyehradmard@aydin.edu.tr
 <https://orcid.org/0000-0002-9431-8081>

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES

Giriş

İnsanlar arası iletişimin temel taşı olan dil, Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK) “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” şeklinde tanımlanmıştır. İnsan gelişiminin ve sosyal yaşamının temel taşı olan dil, sözlükler dışında da pek çok araştırmacı tarafından tanımlanmış ve üzerine çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Şahin (2013), dili, insanlar arasında iletişimi sağlayan, insan ve toplumdan asla kopamayacak, bilim sanat gibi konularda duygu ve düşünceleri ifade etmeyi sağlayan bir tür araçtır şeklinde tanımlamıştır.

Ana dilin yanında başka dilleri bilmenin önemi ise yine yapılan çalışmalarla gösterilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda yabancı dil öğrenmenin önemine ilişkin görüşlerin bazılarını aktarmak gerekirse: İnsanların ihtiyacı olan bilgiye ulaşması ve ulaştığı bilgiyi kullanabilmesi için muhtaç olduğu dil, günümüzde farklı gereksinimleri ortaya çıkarmıştır. Bilimin gelişmesi ve teknolojinin hızla yenilenmesi, sosyal ihtiyaçlar, turizm, popüler kültür, ekonomik ve uluslararası ilişkiler, ticaret en az bir yabancı dil bilmenin ve aynı zamanda kullanabilmenin önemini arttırmıştır (Demirel, 2004). Dünyaya başka bir pencereden bakma şansına sahip olabilmek, iki kültür arasında hoşgörüyü sağlayabilmek, yaşanan olayların dünya üzerinde nasıl yorumlandığını takip edebilmek, yapılan bilimsel araştırmalardan ve olan gelişmelerden haberdar olabilmek ve başka kültürlerle ulaşabilmek, insanların birbirleriyle olan ilişkilerinde gerek yazılı gerekse sözlü iletişim kurabilmek için hızla küreselleşmekte olan dünyamızda yabancı dil öğrenme zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Doğan, 1996).

Yabancı dil gereksinimini, ulaşım ve turizmin günlük hayatımızdaki yerinin önemli bir noktaya gelmesi, teknolojik gelişmelerin ve iletişim araçlarının sürekli yenilenmesi ve kullanılması sonucunda uluslararası ilişkiler giderek artarken toplumların kullandığı kendi dilleri yetersiz kaldığı için farklı ülkelerin kullandığı dilleri öğrenme ihtiyacı doğmuştur (Demirel, 2004). Hayatın her alanında ve her anında ihtiyaç olan iletişim insanlara dil öğrenme ve öğretme zorunluluğu getirmiştir. Doğuştan itibaren düşünürsek insanlar yazı yazmaktan çok konuşarak kendilerini ifade etmektedirler. Bugün, küreselleşme insanlara başka dilleri öğrenme zorunluluğu getirmiştir. Hatta bir dil değil birden fazla dil bilmenin önemi aşıkardır (Gömlüksiz ve Elaldı, 2011). Ekonomik anlamda aklımıza gelen turizm ve teknolojik ihtiyaçlar, sosyal anlamda ise aklımıza gelen bilgiye ulaşma, kültürel boyut ve iletişim, insanlarda yabancı dil öğrenme gereksinimi doğurmuştur (İlkhan, 1999).

“Yabancı dil öğrenmekle kendi dilim hakkında belirli bir bilgiye sahip oldum” diyen Goethe ise, bizlere aslında yabancı dil bilerek kendimizi geliştirebileceğimizi, kendi dilimizi daha iyi öğrenip daha çok hâkim olabileceğimizi belirtmiştir. İçinde bulunduğumuz, hızla küreselleşen dünyaya ayak uydurabilmenin tek yolu iletişim kurmaktan geçmektedir. Günümüzde gelişen dünyayı, yaşanan olayların dünya üzerinde nasıl yorumlandığını, ticaretle birlikte ulaşımı, sürekli değişen teknolojiyi ve yapılan araştırmaları takip edebilmek en az bir yabancı dil bilmeyi ve onu kullanabilmeyi gerektirmektedir (Crystal, D., 1997; Radmard, 2017; Soysal & Radmard, 2017; Soysal & Radmard, 2018).

Yukarıda vurgulananlardan yola çıkılırsa, Avrupa'nın sanayileşmesiyle birlikte ortaya çıkan gelişmeler sonucunda dünya üzerinde ikinci bir dil öğrenme ihtiyacı doğmuştur denilebilir. Yabancı dil öğrenme gerekliliğine yapılan bu vurgulardan sonra araştırmacılar “nasıl” sorusunun yanıtını aramaya başlamış ve kısıtlarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Ticaret ve ulaşım yaygınlaştıkça, sağlıklı bir iletişim kurma ihtiyacı oluşmuş, Asya ve Afrika'da kurulan sömürgelerle, daha sonra da dünya üzerinde sömürge olmayan ülkelere doğru İngilizce dili yayılmaya başlamıştır (Doğançay Aktuna, 1998).

Belirli bir amaç için ana dil dışında öğretilmeye çalışılan yabancı dil, oldukça zahmetli ve uzun bir süreç gerektirir. Ana dili öğrenmenin kolaylığı bireyin o dilin konuşulduğu yerde yaşıyor olması, günlük yaşantısında karşılaştığı her noktada ana dilinin kullanılıyor olmasıdır. Birey yabancı dili öğrenmek istiyorken aslında yapay bir dünya içerisinde yaşayarak öğrenmeye çalışmaktadır. Bu nedenle, bireyin yaşadığı evinde, okulunda veya işyerinde, sosyal ortamında öğrenmeye çalıştığı yabancı dil kullanılmadığı için, öğrenim oldukça zor bir hale gelmektedir (Lado, 1964). Bir bireyin ana dilini öğrenmesi uzun, zahmetli ve çok emek isteyen bir süreçtir. Dil edinimi çok küçük yaşlarda başlar ve öğrenilen dili etkin bir şekilde konuşabilmek için o dili doğru zamanlarda, doğru yerlerde kullanabilmek gerekir. Küçük yaşlarda başlayan dil edinimi sürekli bir şekilde gelişerek artmakta ve yaşam içinde ihtiyaç anında içselleştirilmiş bilgiler kullanılmaya başlanmaktadır. Hatta okuma yazma öğrenene kadar da



aktif bir şekilde devam etmektedir. Dolayısıyla bir bireyin sürekli iletişim kurabildiği bir ortamda ana dilini öğrenmesi bu kadar güçken, aynı ortamda yabancı bir dil öğrenmesi çoğu zaman çok daha zor olmaktadır. Bu yüzden de etkili bir eğitimin yabancı dil öğrenmede payı oldukça büyüktür (Kara, Ş. 2004).

Lado (1964) ve Kara (2004) 'nın ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bir dili öğrenmek uzun bir süre ve çok fazla emek ister. Demirel (2004)'e göre, Ülkemizin içinde bulunduğu başta Birleşmiş Milletler olmak üzere, Avrupa Konseyi, NATO, OECD ve daha başka kuruluşlarda İngilizce, Fransızca, Çince, İspanyolca, Rusça gibi farklı ulusların dilleri kullanılmaktadır. Dünya üzerinde ana dili İspanyolca ve Çince olan milyonlarca insan varken en çok konuşulan ortak dil İngilizcedir. Türkiye'nin dünya üzerinde bulunduğu konum itibarıyla Asya ve Avrupa kıtalarını birleştiren çok önemli bir noktada olması sebebiyle uluslararası ilişkilerin çokça yaşanması, sağlıklı bir iletişim kurabilmek için günümüzde yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyacı oldukça artmıştır.

Tüm bu ihtiyaçların sonucunda ise ülkemizde artık yabancı dil öğretimi okul programlarında zorunlu hale getirilerek yerini almıştır ve Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ile ilgili köklü değişikliklere gidilmiştir. 2012 yılından itibaren değişen Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliğiyle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu zaruri ihtiyacı gidermek için İngilizce derslerini İlkokul 2. Sınıftan itibaren lise son sınıfa kadar toplamda 12 yıl boyunca zorunlu bir ders haline getirmiştir. Bu 12 yıla ilave olarak bazı üniversitelerde İngilizce hazırlık sınıfları açılmakta ve bu sınıfı başarıyla tamamlayamayanlar bir üst sınıfa geçirilmemektedir. Dört temel beceri üzerine yoğunlaşan MEB ve Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) bir bireyin okuduğunu ve dinlediğini anlama, konuşma ve yazabilme becerilerini kazanabilmesi için değişiklikler gerçekleştirmiştir. Yani, MEB öğrencilerin öğrendikleri dille iletişim kurabilmelerini hedeflemiştir. Kısacası bir bireyin meslek hayatında başarılı olabilmesi, insanlarla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, bilimi takip edebilmesi için her koşul ve şartta İngilizce öğreniminin ve öğrenilen dili kullanabilmenin şart olduğunu belirlenmiş ve buna uygun politikalar gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Tüm bu yeniden yapılanmaların sonucunda, günümüzde Milli Eğitim Bakanlığının yabancı dil edinimine verdiği önem her geçen gün artmaktayken gerek İngilizce Yeterlik İndeksinde bulunan yer, gerekse ÖSYM tarafından yapılan yabancı dil sınav sonuçları, İngilizce anlama ve kullanma becerilerinin istenilen seviyeye ulaşamadığını göstermektedir. 2018 yılında ÖSYM tarafından düzenlenen yabancı dil testinde İngilizce oturumuna 101.185 öğrenci katılmış ve 80 soru üzerinden ortalama doğru yanıt sayısı yaklaşık 24 olarak belirlenirken, standart sapma da yaklaşık 23 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla rakamlar İngilizce yeterliliğinin düşük kaldığını gözler önüne sermektedir. Eğitim-öğretim planlamalarında yapılan onca değişiklik olmasına rağmen devam eden bu sıkıntılı süreç çokça bilimsel araştırmaya da konu olmaktadır (Çelebi, 2006). Bu sorunun nedenlerini irdeleyen araştırmacılar genelde benzer sorunlara dikkat çekmişlerdir. Örneğin Ekmekçi (2003), Türkçenin dil yapısının Avrupa dillerinden farklı olmasının öğrenmede güçlük yarattığını vurgularken, Akyel (2003) ise kalabalık sınıflardan, öğretmenlerin ders içerisinde ek materyal kullanmamasından, eğitimin gramer ağırlıklı olarak verilmesinden söz etmiştir. Dil ediniminde en önemli değişkenlerden biri de öğretmendir. Genel olarak eğitimde, özel olarak öğrenimde hedeflenen kazanımlara ulaşmak, öğrenilen bilgileri içselleştirerek günlük yaşamımızda kullanabilmek, doğrudan mesleki açıdan yeterli, teknolojiyi takip eden, farklı yöntem ve teknikleri kullanabilen, öğrencileriyle iyi bir iletişim kurabilen, öğrenme ortamını hazır hale getirebilen bir öğretmenle doğrudan ilişkilidir.

Etkin bir İngilizce eğitiminin varlığını ölçebilmek için İngilizce öğretmenlerinin mesleki kazanım düzeyleri ve kazanımlarını ne ölçüde kullanabildiklerini saptamak da gerekmektedir. Yabancı dil edinimiyle ilgili içinde bulunduğumuz durumu daha iyiye götürebilmemizin tek yolu öğretmenlerin genel durumunu net bir şekilde bilmekten geçmektedir. Bu araştırma ile İngilizce öğretmenlerinin mesleki kazanım düzeyleri ve kazanımları uygulayabilme düzeyleri kendi görüşleriyle betimlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın daha etkin bir İngilizce eğitimi için eğitimcilerin eğitimine katkı sunması umulmaktadır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Başakşehir ilçesi İlkokul ve Ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlikleri ve yeterliklerini kullanabilme düzeyleri açısından incelenmesidir.

Problem alt cümleleri

Çalışmanın alt problem cümlelerini aşağıdaki unsurlar dâhilinde incelemek mümkündür:

1. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin kazanımına ilişkin algılama düzeyleri cinsiyete, eğitim durumuna, üniversiteden mezun oldukları bölüme, kıdem yılına ve mesleki hizmet içi programlara katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini kullanabilme düzeylerine ilişkin algılamaları cinsiyete, eğitim durumuna, üniversiteden mezun oldukları bölüme, kıdem yılına ve mesleki hizmet içi programlara katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul ve ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin iletişimsel yeterliliklerine ilişkin algılama düzeyleri cinsiyete, eğitim durumuna, üniversiteden mezun oldukları bölüme, kıdem yılına ve mesleki hizmet içi programlara katılıp katılmama durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Mesleki yeterlik ve iletişimsel yeterlik algılama düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmamız nicel araştırma deseni yapılmış olup araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli en az iki değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2006). Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak, ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış olup İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri ile iletişimsel yeterliliklerinin, belirli demografik faktörler dâhilinde (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma yılı, görevi) anlamlı bir etkisi olup olmadığını belirlemeye yönelik analizler yapılmış ve bazı bulgular elde edilmiştir. Bu minvalde çalışanların yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, görev süresi ve görev pozisyonlarının mesleki ve iletişimsel yeterlilik sağlama noktasında anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı çalışma kapsamında gerçekleştirilen analizler ile ortaya konmuş olup, tanımlayıcı istatistikler çerçevesinde bir takım değerlendirmeler yapılmıştır. Bu araştırma ile hedeflenen, genellenebilir bulgulara ulaşmak yerine; nispi olarak küçük bir örneklem grubu ile çalışılarak daha derin ve nitelikli bulgular elde edebilmektir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini TC Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul ili Başakşehir ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün resmi sitesinde tanımlı resmi ilköğretim okulları kapsamında bulunan ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, söz konusu ilçede faaliyette bulunan öğretmenlerin ve okulların sayısı Milli Eğitim Bakanlığı İstanbul ili Başakşehir ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bizzat gidilerek elde edilmiştir. Bu kapsamda 39 adet ilk ve ortaokul bünyesinde görev yapan 157 İngilizce öğretmenin yer aldığı belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini ise bahse konu okullarda görev yapan ve anketi yanıtlayan 104 öğretmen oluşturmaktadır. Böylelikle, araştırmada evrenin % 35'lik kısmına ulaşılması sağlanmıştır. Zaman ve mekân kısıtı nedeniyle, araştırmanın İstanbul ili, Başakşehir ilçesinde bulunan ilk ve ortaokulda görev yapan öğretmenler üzerinde uygulanması çalışmanın kısıtlılığını oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma ilk ve ortaokulunda görev yapan İngilizce öğretmenleri üzerinde yapılmış olup ölçek yoluyla 104 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Alan yeterliği ve öğretim yeterliği ölçeği çalışması yeterlilik kullanımı ve kullanma düzeyi sistemiyle hazırlanmıştır. Ölçeğin birinci bölümünde bir takım demografik özelliklerden (yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma yılı, görevi) oluşan bölüm bulunmaktadır. İkinci bölümünde ise 40 soru adedinden ve iki boyuttan oluşan mesleki yeterlilik ölçeği bulunmaktadır. Üçüncü kısmı ise 23 sorudan ve iletişimsel yeterlilik boyutundan oluşmaktadır. Çalışmada mesleki ve iletişimsel yeterlikleri belirlemeye yönelik ifadeler, "1" En alt, "2" Alt, "3" Orta, "4" Üst, "5" En üst gibi kodlanmıştır. Araştırmada uygulanan ölçek öncelikle Cantekin (2009) tarafından geliştirilen ve uygulanan "İngilizce Mesleki Yeterlilikler Ölçeği" yararlanılarak hazırlanmıştır. İletişimsel yeterlilikleri belirlemeye yönelik ifadeler, "1" Hiç, "2" Çok az, "3" Kısmen, "4" Oldukça, "5" Çok gibi kodlanmıştır. Araştırmada uygulanan ölçek Wiemann (1977) tarafından geliştirilmiştir.



Veri Toplama Araçlarının Geçerlilik ve Güvenirliği

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “İngilizce Mesleki Yeterlikler Ölçeği Cantekin (2009) tarafından geliştirilmiş tir. Mesleki yeterliklerin kazanımı için yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin “İngilizce alan yeterlikleri” ve “İngilizce öğretimi yeterlikleri” biçiminde iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bu analize göre, ölçekte yer alan 21 ve 24 no’lu maddelerin “İngilizce öğretimi yeterlikleri” faktöründe yer alması gerekirken “İngilizce alan yeterlikleri” faktöründe yer aldığı görülmüştür. Uzman görüşüne dayanarak bu iki maddenin “İngilizce öğretimi yeterlikleri” faktöründe ele alınması uygun görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.44 ile 0.75 arasında değişmektedir. İki faktörlü bir yapı gösteren bu ölçekte açıklanan toplam varyans % 46 olarak hesaplanmıştır. Açıklanan bu varyansın yeterli olduğu kabul edilmiştir. Mesleki yeterlikleri kullanabilme için yapılan faktör analizi sonucunda ölçek iki faktörde açıklanmıştır. İki faktörlü bu ölçek toplam varyansın % 49’unu açıklamaktadır. Açıklanan bu varyansın yeterli olduğu kabul edilmiştir. 1-20 no’lu maddelerin “İngilizce alan yeterlikleri” faktöründe, 21-40 no’lu maddelerin de “İngilizce öğretimi yeterlikleri” faktöründe yer aldığı görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.44 ile 0.77 arasında değişmektedir. “İngilizce Mesleki Yeterlikler Ölçeği ”nin ve alt boyutlarının araştırma- mız sonucunda ortaya çıkan güvenilirlik değerleri Tablo 1’deki gibidir;

Tablo 1. İngilizce Mesleki Yeterlilikler Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

	Madde Sayısı		Güvenirlik (Cronbach α)
İngilizce alan yeterlilikleri	Kazanım	20	0.93
	Kullanabilme	20	0.94
İngilizce öğretimi yeterlilikleri	Kazanım	20	0.94
	Kullanabilme	20	0.95

Tablo 1’de güvenilirlik analizi sonucuna göre İngilizce mesleki yeterlilik ölçeğinin tüm alt boyutlarıyla birlikte yüksek güvenilirliğe sahip olduğu yorumu yapılabilir.

Ölçeğin üçüncü bölümünde yer alan “İletişimsel Yeterlilik Ölçeği) Wiemann (1977) tarafından geliştirilmiş, tek faktörlü bir yapıya sahiptir ve beşli Likert ölçeği olarak tasarlanmıştır. Derecelendirme seçenekleri 1) hiç, 2) çok az, 3) kısmen, 4) oldukça, 5) çok biçimindedir. Wiemann ölçeğinin Tablo 2’ de görüldüğü gibi iç tutarlılığa sahip olduğunu ifade etmektedir (0.96 alfa katsayısı).

Tablo 2. İletişimsel Yeterlilik Ölçeğinin Güvenirlik Analizi

	Madde Sayısı	Güvenirlik (Cronbach α)
İletişimsel yeterlilik	36	0.90

Tablo 2’deki sonuçlara göre 36 maddeden oluşan İletişimsel Yeterlilik Ölçeği ($\alpha=,90$) yüksek güvenirlığe sahiptir.

Verilerin Toplanması

Araştırmamızın konusu belirlendikten sonra ilgili ölçekleri geliştiren araştırmacılardan, ölçeklerin tarafımızca kullanımı için gerekli izinler alınmıştır. Sonrasında kişisel bilgiler formu, İngilizce Mesleki Yeterlilikler Ölçeği, İletişimsel Yeterlilik Ölçeği olarak üzere iki farklı araçtan oluşan veri toplama süreci başlamıştır. Başakşehir ilçesinin bütün okullarına ulaşılarak basılı olarak ölçeklerin doldurulması ile veri toplama sürecinde evrenin tümüne ulaşılmaya çalışılmış, veri toplama süreci 2-3 ay kadar sürmüştür, elden toplananlarla birlikte 120 ölçeğe ulaşılmıştır ancak elden toplanan ölçeklerin kullanılamaz durumda olanlarının elenmesinin ardından toplamda 104 katılımcıdan oluşan veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerinin analiz edilmesinde SPSS Statistics 23 paketinin kullanıldığı araştırmamızda kullanılan ölçeklerin güvenilirliğini ölçmek amacıyla Cronbach Alpha analizi yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini oluşturan İngilizce öğretmenlerin mesleki yeterlilik ve iletişimsel yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda demografik değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılacak analizlerin belirlenmesi için dağılımın normal olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov Smirnov ile yapılmıştır. Verilerin normal dağıldığı durumlarda t-Testi ve Tek Yönlü ANOVA

Testi; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için çoklu karşılaştırma (multiple comparisons) testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Çalışmada analizler için elde sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. Yapılan istatistiksel testlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak için istatistiksel testlere ilişkin tabloların her birinde ayrıca ortalama, standart sapma değerleri verilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda çalışmadan elde edilen bulgular ve yorumlamalar sunulmuştur . Yöntem kısmında da bahsedildiği üzere, bu çalışma bağlamında temelde üç olgu ele alınmıştır: İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında öğretmenlerin kazanım düzeyi (İAYKAD), bunları kullanabilme düzeyi (İAYKUD) ve iletişimsel yeterlikler düzeyidir (İYD). Bu ilişkili olduğu hipotetik olarak düşünülen üç değişkenle ilgili likert tip ölçekler aracılığıyla (bkz. "Yöntem" bölümü) nicel veriler toplanmış ve çeşitli değişkenler (ör.; sosyo-demografik) açısından varyans analizi yaklaşımı ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu çalışma bağlamında özellikli araştırma sorularına cevap verilmiştir. Bu araştırmada ele alınan sorular aşağıdaki gibidir:

- 1) Katılımcı öğretmenlerin İAYKAD, İAYKUD ve İYD ölçekleri ile elde edilen puanları
 - Cinsiyet (kategori-1)
 - Yaş aralığı (kategori-1)
 - Eğitim durumu (kategori-1)
 - Mezun olduğu lise türü (kategori-2)
 - Mezun olduğu lisans programı türü (kategori-2)
 - Mesleki deneyim aralığı (kategori-3)
 - Hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumu (kategori-3)
 - Herhangi bir İngilizce dil puanına sahip olup olmama durumu (kategori-4)
 - İngilizce dil puanının sağlandığı sınav türü (kategori-4) ve
 - İngilizce dil puanının düzeyi (kategori-4) değişkenleri açısından herhangi bir farklılık göstermekte midir?

İAYKAD, İAYUD ve İYD ölçekleri ile elde edilen puanların birbirini açıklama derecesi hangi düzeydedir?

Görüldüğü üzere birinci araştırma sorusu kapsamında ele alınan değişkenler kendi içinde yeniden bir sınıflandırılmaya tabi tutulmuştur. Cinsiyet, yaş aralığı ve eğitim durumu değişkenleri kategori-1'i göstermektedir ve bu kategori temel sosyo-demografik değişkenleri ifade etmektedir. Kategori-2 katılımcıların öğretimsel yörüngeleri ile ilgili değişkenleri göstermektedir. Başka bir deyişle, bu kategori altında kişilerin sahip olduğu geçmiş eğitim yaşantıları ile İngilizce öğretimi becerileri arasında ilişkiler kurulmaya çalışılmıştır. Kategori-3 ile ele alınan değişkenlerle ise katılımcıların profesyonel mesleki gelişimleri ile onların İngilizceyi öğretebilme becerileri arasında ilişkiler açıklanmaya çalışılmıştır. Son olarak kategori-4 ile katılımcıların İngilizce öğretimini sağladıkları konu alan bilgisi düzeyleri ile İngilizce öğretimi beceri düzeyleri arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. İkinci araştırma sorusu ile de üç farklı olgu/değişken arasındaki karşılıklı belirleyici ilişkilerin incelenmesi açısından üçlü korelasyonel hesaplamalar yapılmış, determinasyon katsayıları belirlenmiş ve hangi olgunun diğer olguları daha iyi yordadığı (tahmin ettiği) ya da hangi değişkenin diğer değişkenlerdeki varyansın (çeşitliliğin) daha ciddi bir kısmını açıklayabildiği öngörülmeye çalışılmıştır.

Eldedilen Puanların Normallik Varsayımlarının Belirlenmesi

Bu çalışmada ilerleyen kısımlarda da sunulacağı üzere çeşitli varyans analizlerinin gerçekleştirilmesi için çalışmanın veri toplama araçlarından elde edilen veri setine ait skorların normal dağılım gösterdiği ön varsayımı önemsemektedir. Dolayısıyla çeşitli varyans analizlerine geçilmeden önce ölçeklerden elde edilen puanların dağılımlarının normallik testi gerçekleştirilmiştir. Bu bir hipotez testidir ve bu hipotez testi için kurulan hipotezler aşağıdaki gibidir:

H_0 : İAYKAD, İAYKUD ve İYD'den elde edilen puanların dağılımı normal bir dağılım eğrisini göstermektedir ve dağılımlar homojendir.

H_a : İAYKAD, İAYKUD ve İYD'den elde edilen puanların dağılımı normal bir dağılım göstermemektedir ve dağılımlar heterojendir.



Tablo 3. Ölçeklerden Elde Edilen Puanların Normallik Durumları (Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları)

Ölçekler	N	X	SS	Min	Max	Kolmogorov-Smirnov Z	p
İAYKAD	104	4.3	0.52	2.9	5	1.212	.106
İAYKUD	104	4.2	0.52	2.85	5	.918	.369
İYD	104	4.14	0.35	3.22	4.83	.796	.550

Bu hipotezlerin test edilmesi amacı ile Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi gerçekleştirilmiştir. K-S normallik testine ait veriler Tablo 3’de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Görüldüğü üzere tüm veri toplama araçlarından elde edilen veriler (İAYKAD: $Z = 1.212$; $p \geq .05$; $p = .106$; İAYKUD: $Z = .918$; $p \geq .05$; $p = .369$; İYD: $Z = .796$; $p \geq .05$; $p = .550$) parametrik testlere izin veren normallik varsayımını karşılamaktadırlar. Dolayısıyla tüm ölçekler için yokluk hipotezi kabul edilmiştir, kısaca puanların dağılımı normaldir ya da homojendir.

Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Düzeylerinin Belirlenmesi

Tablo 4. Tüm Ölçeklere Ait Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek Türü	Cronbach Alpha Katsayısı	Madde sayısı
İAYKAD	.977	40
İAYKUD	.973	40
İYD	.789	23

Tüm ölçeklere ait maddeler arası iç tutarlılık katsayısı ya da Cronbach Alpha Katsayısı Tablo 4’de sunulmuştur. Görüldüğü üzere hem İAYKAD ($r = .976$), hem de İAYKUD ($r = .973$) ve İYD’den ($r = .851$) elde edilen skorlar en azından bu çalışma bağlamında güvenilirdir.

Kategori-1: Temel sosyo-demografik karşılaştırmalar

Bu kısımda üç ayrı ölçekten elde edilen skorların çeşitli katılımcı özellikleri açısından analizlere ait bilgiler sunulacaktır. Bu kısımda ele alınan değişkenler cinsiyet, yaş aralığı ve eğitim durumudur. Katılımcıların alan yeterlikleri kazanım düzeyleri (İAYKAD), alan yeterliklerini kullanabilme beceri düzeyleri (İAYKUD) ve iletişim becerileri (İYD) bahsi geçen sosyo-demografik değişkenler açısından karşılaştırılmıştır.

Tablo 5. İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ölçekler	Cinsiyet	N	X	SS	t	sd	p
İAYKAD	Kadın	88	4.28	.49	.9	103	.367
	Erkek	16	4.41	.52			
İAYKUD	Kadın	88	4.18	.46	1.2	103	.232
	Erkek	16	4.35	.53			
İYD	Kadın	88	4.14	.48	-.28	103	.778
	Erkek	16	4.11	.32			

Tablo 5 incelendiğinde, İAYKAD (16 erkek= 4.28; 88 kadın= 4.41; $t(103) = .9$, $p \geq .05$, $p = .367$), İAYKUD (16 erkek= 4.18; 88 kadın= 4.35; $t(103) = 1,2$, $p \geq .05$, $p = .232$) ve İYD (16 erkek= 4.14; 88 kadın= 4.11; $t(103) = -.28$, $p \geq .05$, $p = .778$) skorlarına yönelik cinsiyet değişkeni açısından herhangi bir istatistiksel anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir.

Yaş aralığı değişkeni üç alt kategoriye sahip olan bir değişkendir ve tüm ölçeklerden elde edilen puanlar Tablo 6 ’da ayrıntılı bir biçimde gösterilmiştir.



Tablo 6. İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Yaş Değişkeni Açısından Betimsel Analiz Sonuçları

Ölçekler	Değişkenler	N	X	SS
İAYKAD	25 yaş	7	4.3071	.77415
	26-35 yaş	61	4.3270	.50601
	36-45 yaş	35	4.2607	.51608
	Toplam	104	4.3065	.52354
İAYKUD	25 yaş	7	4.2393	.77229
	26-35 yaş	61	4.2189	.53128
	36-45 yaş	35	4.1736	.46869
	Toplam	104	4.2087	.52317
İYD	25 yaş	7	4.3106	.19674
	26-35 yaş	61	4.1183	.37629
	36-45 yaş	35	4.1280	.33329
	Toplam	104	4.1401	.35596

Tablo 7. İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Cinsiyet Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ölçekler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
İAYKAD	Gruplar arası	.217	3	.072	.258	.855
	Grup içi	28.014	100	.280		
	Toplam	28.231	103			
İAYKUD	Gruplar arası	.209	3	.070	.249	.862
	Grup içi	27.83	100	.280		
	Toplam	28.192	103			
İYD	Gruplar arası	.546	3	.182	1.456	.231
	Grup içi	12.505	100	.125		
	Toplam	13.051	103			

Belirtilen farklılıkların belirlenmesi amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizine ait bulgular, tüm ölçekler adına Tablo 7'de sunulmuştur. Tablo 7'de de görüldüğü üzere, katılımcıların İngilizce alan yeterlikleri kazanım düzeyleri arasında yaş aralığı değişkeni açısından düşünüldüğünde herhangi bir istatistiki anlamlı farklılığın olmadığı gözlemlenmiştir ($[F(3,103) = 28.014; p \geq 0.05; p = .855]$). Tablo 7'deki değerler incelendiğinde bu durumun hem alan yeterliklerini kullanabilme beceri düzeyleri (İAYKUD) ($[F(3,103) = 27.983; p \geq .05; p = .862]$) hem de iletişim becerileri (İYD) ($[F(3,103) = 12.505; p \geq .05; p = .231]$) düzeyine ait puanlar içinde geçerli olduğu söylenebilir. Bu iki sonuç genel olarak değerlendirildiğinde, üç veri toplama aracının da en azında cinsiyet ve yaş aralığı gibi değişkenlerden veri toplama esnasında etkilenmediğini göstermektedir. Başka bir deyişle, bu ölçeklerle veri toplama esnasında ilgili değişkenlere ait veriler diğer değişkenlerden etkilenmeden toplanabilmiştir.

Cinsiyet ve yaş aralığı için gözlemlenen sonuçlar bir diğer sosyo-demografik değişken olan eğitim durumu değişkeni için geçerli görünmemektedir. Açıklamak gerekirse, İAYKAD ($X_{\text{lisans}} = 4.26; X_{\text{y.lisans}} = 4.75; t(102) = -2.54, p \leq .01, p = .001$), İAYKUD ($X_{\text{lisans}} = 4.17; X_{\text{y.lisans}} = 4.66; t(102) = -2.62, p \leq .05, p = .003$) ve İYD ($X_{\text{lisans}} = 4.11; X_{\text{y.lisans}} = 4.47; t(102) = -2.54, p \leq .05, p = .005$) puanları açısından yüksek lisans eğitimi almış katılımcıların lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, en azından bu çalışma bağlamında düşünüldüğünde, artan eğitim durumu İngilizce öğretiminde sahip olunması düşünülen alan yeterlikleri kazanım düzeylerini, bunlara ait kullanabilme beceri düzeylerini ve iletişimsel beceri düzeylerini artırabilmektedir.

Tablo 8. İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Eğitim Durumu Değişkeni Açısından İncelenmesi

Ölçekler	Eğitim Durumu	N	X	SS	t	sd	p
İAYKAD	Lisans	96	4.26	.52	-2.54	102	.001
	Y. Lisans	8	4.74	.26			
İAYKUD	Lisans	96	4.17	.51	-2.62	102	.003
	Y. Lisans	8	4.66	.32			
İYD	Lisans	96	4.11	.35	-2.84	102	.005
	Y. Lisans	8	4.47	.22			

Kategori-2: Öğretimsel yörünge karşılaştırmaları

Bu kategori altında katılımcıların geçmiş öğretim yörüngeleri göz önünde bulundurularak karşılaştırma analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma kategorisi altında mezun olunan lise türü ve mezun olunan lisans programı türüne göre üç ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Tablo 9 tüm katılımcıların mezun oldukları lise türüne göre değişkenlik gösteren İAYKAD, İAYKUD ve İYD'den elde edilen puanlara ait betimsel bulguları içermektedir. Katılımcılar ortaöğretimlerini dört farklı okul türünün birinden mezun olarak tamamlanmışlardır.

Tablo 9. İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Mezun Olunan Lise Türüne Ait Betimsel Bulgular

Ölçekler	Değişkenler	N	X	SS
İAYKAD	Genel	33	4.3689	.53619
	Anadolu	66	4.2932	.52474
	İmam Hatip	2	4.1000	.21213
	Meslek	3	4.0500	.57663
	Toplam	104	4.3065	.52354
İAYKUD	Genel	33	4.2742	.54738
	Anadolu	66	4.1966	.52089
	İmam Hatip	2	4.0625	.08839
	Meslek	3	3.8500	.43589
	Toplam	104	4.2087	.52317
İYD	Genel	33	4.7879	.41515
	Anadolu	66	4.9091	.28968
	İmam Hatip	2	4.0000	.00000
	Meslek	3	4.6667	.57735
	Toplam	104	4.8462	.36255

Tablo 10. Öğretmenlerin "Mezun Olunan Lise Türü" Değişkenine Göre Tek-Yönlü-ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
İAYKAD	Gruplar arası	.423	3	.141	.507	.678
	Grup içi	27.808	100	.278		
	Toplam	28.231	103			
İAYKUD	Gruplar arası	.580	3	.193	.700	.554
	Grup içi	27.612	100	.276		
	Toplam	28.192	103			
İYD	Gruplar arası	1.902	3	.634	5.449	.002
	Grup içi	11.636	100	.116		
	Toplam	13.538	103			



Tablo 10'da ölçeklerden elde edilen skorlar aracılığıyla yapılan tek yönlü varyans analizine yönelik çıktılar gösterilmiştir. Hem İAYKAD ($[F(3,103)=27.808; p \geq .05; p = .678]$) hem de İAYKUD'ten ($[F(3,103)= 27.612; p \geq .05; p = .554]$) elde edilen puanlar arasında mezun olunan lise türü açısından herhangi istatistiki anlamlı bir farklılığın olmadığı görülürken, İYD'ye ait puanların lise türü değişkeninden ciddi derecede etkilendiği tespit edilmiştir ($[F(3,103)= 11.636; p \leq .05; p = .002]$). Hangi lise türünün iletişimsel beceriler açısından istatistiki bir farklılık yaratabildiğinin gözlemlenmesi açısından post hoc testi olarak Tukey HSD testi gerçekleştirilmiştir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre, genel lise ($X= 4.,7879; p \leq 0,05; p = .012$) ve Anadolu lisesi ($X= 4.9091; p \leq .05; p = .002$) türünden mezun olan katılımcıların imam hatip lise türünden mezun olan katılımcılara ($X= 4.0000$) göre istatistiki olarak daha yüksek iletişimsel beceriler puanına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumu göstermektedir: Geçmiş öğretim yaşantılarının gerçekleştirildiği okul bağamları ya da türü iyi bir İngilizce öğreticisi olma anlamında önemli bir değişken olabilir.

Benzer bir rasyonelle, katılımcıların mezun olduğu lisans programının da İngilizce öğretimi yeterlikleri açısından bir önem arz edip etmediği de bu çalışma bağlamında test edilmiştir. Katılımcılar Tablo 11'de de görüldüğü üzere İngilizce öğretmenliği, İngiliz dili ve edebiyatı, Amerikan dili ve edebiyatı ya da İngilizce ile ilgili olmayan ancak öğretim dili İngilizce olan bir lisans programından mezun olmuşlardır. İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında öğretmenlerin kazanım düzeyi (İAYKAD), bunları kullanabilme düzeyi (İAYKUD) ve iletişimsel yeterlikler düzeyine (İYD) ait betimsel bulgular Tablo 11'de ayrıntılı bir şekilde gösterilmektedir.

Tablo 11. İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Mezun Olunan Lisans Programı Türüne Ait Betimsel Bulgular

Ölçekler	Değişkenler	N	X	SS
İAYKAD	İng. Öğret.	70	4.2661	.51859
	İng. Dil & Ed.	20	4.3462	.43060
	Amerikan Dil & Ed.	6	4.7667	.25674
	Diğer	8	4.2156	.78739
	Toplam	104	4.3065	.52354
İAYKUD	İng. Öğret.	70	4.1743	.50928
	İng. Dil & Ed.	20	4.2100	.47089
	Amerikan Dil & Ed.	6	4.6292	.31954
	Diğer	8	4.1906	.79518
	Toplam	104	4.2087	.52317
İYD	İng. Öğret.	70	4.0745	.35175
	İng. Dil & Ed.	20	4.2283	.37185
	Amerikan Dil & Ed.	6	4.3841	.28500
	Diğer	8	4.3098	.24970
	Toplam	104	4.8462	.36255

Tablo 12. İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Mezun Olunan Lisans Programı Türüne Ait Tek-Yönlü-Anova Sonuçları

Ölçekler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
İAYKAD	Gruplar arası	1.483	3	.494	1.848	.143
	Grup içi	26.749	100	.267		
	Toplam	28.231	103			
İAYKUD	Gruplar arası	1.146	3	.382	1.413	.244
	Grup içi	27.046	100	.270		
	Toplam	28.192	103			
İYD	Gruplar arası	1.044	3	.348	2.898	.039
	Grup içi	12.007	100	.120		
	Toplam	13.051	103			

Mezun olunan lisans programının İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında öğretmenlerin kazanım düzeyi (İAYKAD), bunları kullanabilme düzeyi (İAYKUD) ve iletişimsel yeterlikler düzeyini (İYD) nasıl ve ne derecede etkilediğini anlamak üzere yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 12'de ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Mezun olunan lise türü değişkenine ait yapılan çoklu karşılaştırmalarda olduğu gibi, tamamlanan lisans programı da ne İAYKUD'ten ($[F(3,103) = 26.749; p \geq .05; p = .143]$) ne de İAYKAD'ten elde edilen ($[F(3,103) = 27.046; p \geq .05; p = .244]$) puanlar arasında istatistiksel bir farklılığa yol açabilmiştir. Ancak bu durum İYD'ye ait puanlar için geçerli değildir ($[F(3,103) = 12.007; p \leq .05; p = .039]$). Çoklu karşılaştırmalar adına ifade edildiğinde, Tukey HSD testi İngilizce öğretmenliği bölümünde mezun olan katılımcılarla ($X = 4.0745$) Amerikan dili ve edebiyatı bölümünden ($X = 4.3841$) mezun olan katılımcılar arasında Amerikan dili ve edebiyatı bölümü katılımcıları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın İYD'den elde edilen skora yönelik olduğu tespit edilmiştir ($p \leq .05; p = .018$).

Kategori-3: Profesyonel mesleki gelişim karşılaştırmaları

Bu değişkenler kategorisi altında katılımcıların mesleki gelişim faaliyetlerinin sıklığı veya türü ile İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında öğretmenlerin kazanım düzeyleri (İAYKAD), bunları kullanabilme düzeyleri (İAYKUD) ve iletişimsel yeterlikler düzeyleri (İYD) arasındaki ilişkiler irdelenmiştir. Katılımcıların mesleki deneyimleri 5-21 yıl ve üstü arasında değişkenlik göstermekte ve Tablo 4.11'de de betimlendiği üzere dört kategoride ele alınmaktadır.

Tablo 13. Mesleki Deneyim Aralığı Değişkenine Ait Betimsel Bulgular İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Mesleki Deneyimlerine Ait Betimsel Bulgular

Ölçekler	Değişkenler	N	X	SS
İAYKAD	5 yıldan az	26	4.2865	.57416
	6-9 yıl	32	4.3398	.53626
	10-20 yıl	44	4.2733	.49507
	21 yıl üstü	2	4.7625	.15910
	Toplam	104	4.3065	.52354
İAYKUD	5 yıldan az	26	4.2279	.56830
	6-9 yıl	32	4.2414	.52959
	10-20 yıl	44	4.1528	.50169
	21 yıl üstü	2	4.6625	.08839
	Toplam	104	4.2087	.52317
İYD	5 yıldan az	26	4.2157	.34988
	6-9 yıl	32	4.0978	.36343
	10-20 yıl	44	4.1166	.35232
	21 yıl üstü	2	4.3478	.49190
	Toplam	104	4.1401	.35596

Tablo 14. Mesleki Deneyim Aralığı Değişkenine Ait Betimsel Bulgular İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Mesleki Deneyimlerine Ait Tek-Yönlü-Anova Sonuçları

Ölçekler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
İAYKAD	Gruplar arası	.510	3	.170	.614	.608
	Grup içi	27.721	100	.277		
	Toplam	28.231	103			
İAYKUD	Gruplar arası	.593	3	.198	.716	.545
	Grup içi	27.599	100	.276		
	Toplam	28.192	103			
İYD	Gruplar arası	.316	3	.105	.828	.481
	Grup içi	12.734	100	.127		
	Toplam	13.051	103			



Her üç değişkene ya da ölçeklerden elde edilen puanlara ait varyans analizi sonuçları Tablo 14'de gösterilmiştir. Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, katılımcıların mesleki deneyimlerinin artması ya da azalması onları İngilizce öğretimi ile ilgili becerilerini ($[F(3,103) = 27.721; p \geq .05; p = .608]$), bunları kullanabilme kapasitelerini ($[F(3,103) = 27.599; p \geq .05; p = .545]$) ya da bunları destekleyen iletişimsel becerilerini ($[F(3,103) = 12.734; p \geq .05; p = .481]$) istatistiki olarak anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Ancak bu durum herhangi bir mesleki gelişim sürecine katılma değişkeni için geçerli değildir. Aşağıda yer alan Tablo 15'de İAYKAD, İAYKUD ve İYD ölçeklerinden elde edilen puanların katılımcıların herhangi bir ya da birden fazla hizmet içi eğitime ya da mesleki gelişim programına dâhil olup olmama durumlarına göre nasıl ve ne derecede değiştiğini gösteren betimsel ve t testi analizleri gösterilmektedir.

Tablo 15. Mesleki Deneyim Aralığı Değişkenine Ait Betimsel Bulgular İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Hizmet İçi Eğitime Katılma Durumuna Ait Betimsel ve t-testi Analiz Sonuçları

Ölçekler	Hizmetiçi Eğitim	N	X	SS	t	sd	p
İAYKAD	Aldı	70	4.45	0.48	4.413	102	.000
	Almadı	33	4.00	0.49			
İAYKUD	Aldı	70	4.34	0.47	4.024	102	.000
	Almadı	33	3.92	0.51			
İYD	Aldı	70	4.18	0.34	1.818	102	.073
	Almadı	33	4.05	0.35			

Tablo 15'de görüldüğü üzere katılımcıların hizmet içi eğitim süreçlerine dâhil olma durumları onların özellikle İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında kazanım düzeylerini ve bunları kullanabilme düzeylerini ciddi derecede etkilemiştir. Ancak aynı durum iletişimsel yeterlikler için geçerli değildir. İAYKAD ($X_{aldı} = 4.45; X_{almadı} = 4.00; t(102) = 4.413, p \leq .01, p = .000$) ve İAYKUD ($X_{aldı} = 4.34; X_{almadı} = 3.92; t(102) = 4.024, p \leq .05, p = .000$) puanları açısından hizmet içi eğitim almış olan katılımcıların lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir.

Kategori-4: Konu alan bilgisi düzeyi karşılaştırmaları

Dördüncü araştırma değişkenleri kategorisi altında, katılımcıların İngilizce öğretimine özel konu alan bilgisi düzeyleri açısından İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında kazanım düzeyleri (İAYKAD), bunları kullanabilme düzeyleri (İAYKUD) ve iletişimsel yeterlikler düzeyleri kapsamında çeşitli karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo 16. Mesleki Deneyim Aralığı Değişkenine Ait Betimsel Bulgular İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri Herhangi Bir İngilizce Dil Puanına Sahip Olup Olmama Durumuna Ait Betimsel ve t-testi Analiz Sonuçları

Ölçekler	Dil Puanı	N	X	SS	t	sd	p
İAYKAD	Var	67	4.40	0.49	2.696	102	.008
	Yok	37	4.12	0.54			
İAYKUD	Var	67	4.29	0.51	2.253	102	.026
	Yok	37	4.05	0.50			
İYD	Var	67	4.17	0.37	1.183	102	.240
	Yok	37	4.08	0.31			

Bu bağlamda birden fazla değişken ele alınmıştır. Bunlar herhangi bir dil puanına sahip olma, İngilizce konu alan bilgisini gösteren sınavın türü ve İngilizce dil puanının düzeyidir. Tablo 16'de katılımcıların herhangi bir sınavdan elde edilmiş bir İngilizce puana sahip olup olmadıklarına yönelik betimsel veriler sunulmuştur. Tablo 16'da görüldüğü üzere katılımcıların kendi alan bilgilerini izleme ya da değerlendirme süreçlerine dâhil olmaları onların özellikle İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında kazanım düzeylerini ve bunları kullanabilme düzeylerini istatistiki olarak anlamlı bir şekilde etkilemiş görünmektedir. Bu durum iletişimsel yeterlikler açısından düşünüldüğünde geçerli değildir.

(İYD; $X_{\text{var}} = 4.17$; $X_{\text{yok}} = 4.08$; $p \geq .05$; $p = .240$). İAYKAD ($X_{\text{var}} = 4.40$; $X_{\text{yok}} = 4.12$; $t(102) = 2.696$, $p \leq .05$, $p = .008$) ve İAYKUD ($X_{\text{var}} = 4.29$; $X_{\text{yok}} = 4.05$; $t(102) = 2.253$, $p \leq .05$, $p = .026$) puanları açısından en azından bir dil puanına sahip olan katılımcıların lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 17. Mesleki Deneyim Aralığı Değişkenine Ait Betimsel Bulgular İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri İngilizce Dil Puanının Sağlandığı Sınav Türüne Ait Betimsel Bulgular

Ölçekler	Değişkenler	N	X	SS
İAYKAD	KPDS	38	4.3013	.52905
	ÜDS	11	4.3591	.42430
	TOEFL	6	4.6833	.39105
	Diğer	12	4.6438	.35002
	Total	67	4.4063	.49004
İAYKUD	KPDS	38	4.2092	.56237
	ÜDS	11	4.1659	.37787
	TOEFL	6	4.6625	.40396
	Diğer	12	4.4896	.41758
	Total	67	4.2929	.51627
İYD	KPDS	38	1.8421	.36954
	ÜDS	11	1.8182	.40452
	TOEFL	6	1.6667	.51640
	Diğer	12	1.6667	.49237
	Total	67	1.7910	.40963

Tablo 18. Mesleki Deneyim Aralığı Değişkenine Ait Betimsel Bulgular İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri "İngilizce Dil Puanı Türü" Değişkenine Ait Tek-Yönlü-Anova Sonuçları

Ölçekler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
İAYKAD	Gruplar arası	1.580	3	.527	2.326	.083
	Grup içi	14.269	63	.226		
	Toplam	15.849	66			
İAYKUD	Gruplar arası	1.727	3	.576	2.287	.087
	Grup içi	15.864	63	.252		
	Toplam	17.591	66			
İYD	Gruplar arası	.386	3	.129	.758	.522
	Grup içi	10.689	63	.170		
	Toplam	11.075	66			

Katılımcılar Tablo 18'de de görüldüğü üzere dört farklı sınav türünden İngilizce konu alan bilgilerini deneyimleyebilmek için kendilerini değerlendirme ve izleme süreçlerine dâhil olmuşlardır. KPDS, ÜDS, TOEFL ve diğer sınavlar (ör., fakülte bazlı İngilizce yeterlilik sınavları) katılımcıların dahil oldukları sınav türleridir. Bu sınav türlerinden herhangi birine dâhil olan katılımcıların İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında kazanım düzeylerine (İAYKAD), bunları kullanabilme düzeylerine (İAYKUD) ve iletişimsel yeterlikler düzeylerine (İYD) ait betimsel istatistikler yukarıda yer alan Tablo 18'de görülmektedir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre sınav türü değişkeninden bahsi geçen bağımlı değişkenlerin (İAYKUD: ($[F(3,103) = 14.269$; $p \geq .05$; $p = .083$]); İAYKAD: ($[F(3,103) = 15.864$; $p \geq .05$; $p = .087$]); İYD: ($[F(3,103) = 10.689$; $p \geq .05$; $p = .522$])) istatistiki olarak önemli bir derecede etkilenmediği görülmektedir. Benzer bir durum katılımcıların İngilizce dil puanları açısından da gözlemlenmiştir. Tablo 19'de görüldüğü üzere katılımcılar düşük düzeyden yüksek düzeye olacak



şekilde D grubu İngilizce konu alan bilgisi ve A grubu İngilizce alan bilgisi düzeylerine sahiptirler. Araştırmaya katılan kitlenin ciddi bir kısmı daha yüksek düzeylerde seyreden bir İngilizce konu alan bilgisi düzeyine sahiptirler.

Tablo 19. Mesleki Deneyim Aralığı Değişkenine Ait Betimsel Bulgular İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri İngilizce Dil Puanının Düzeyine Ait Betimsel Bulgular

Ölçekler	Değişkenler	N	X	SS	Min	Max
İAYKAD	A grubu	37	4.4716	.47738	3.40	5.00
	B grubu	26	4.3077	.44174	3.68	5.00
	C grubu	2	4.0625	1.32583	3.13	5.00
	D grubu	2	4.8250	.10607	4.75	4.90
	Toplam	67	4.4063	.49004	3.13	5.00
İAYKUD	A grubu	37	4.3899	.51772	3.40	5.00
	B grubu	26	4.1433	.43678	3.35	5.00
	C grubu	2	4.0500	1.34350	3.10	5.00
	D grubu	2	4.6875	.08839	4.63	4.75
	Toplam	67	4.2929	.51627	3.10	5.00
İYD	A grubu	37	1.7568	.43496	1.00	2.00
	B grubu	26	1.8462	.36795	1.00	2.00
	C grubu	2	2.0000	.00000	2.00	2.00
	D grubu	2	1.5000	.70711	1.00	2.00
	Toplam	67	1.7910	.40963	1.00	2.00

Tablo 20. Mesleki Deneyim Aralığı Değişkenine Ait Betimsel Bulgular İngilizce Öğretmenlerin Alan Yeterlikleri Bağlamında Kazanım Düzeyi, Kullanabilme Düzeyi ve İletişimsel Yeterlikler Düzeyleri "İngilizce Dil Puanının Düzeyi" Değişkenine Ait Tek-Yönlü-Anova Sonuçları

Ölçekler		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
İAYKAD	Gruplar arası	.998	3	.333	1.411	.248
	Grup içi	14.851	63	.236		
	Toplam	15.849	66			
İAYKUD	Gruplar arası	1.359	3	.453	1.759	.164
	Grup içi	16.232	63	.258		
	Toplam	17.591	66			
İYD	Gruplar arası	.379	3	.126	.745	.530
	Grup içi	10.695	63	.170		
	Toplam	11.075	66			

Gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları yukarıda yer alan Tablo 20'de görülmektedir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, yüksek ya da düşük puan gurubunda olan katılımcıların İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında kazanım düzeyleri (İAYKAD: ($[F(3,103) = 14.851; p \geq .05; p = .248]$)), bunları kullanabilme düzeyleri (İAYKUD: ($[F(3,103) = 16.232; p \geq .05; p = .164]$)) ve iletişimsel yeterlikler düzeyleri (İYD: ($[F(3,103) = 10.695; p \geq .05; p = .530]$)) değişkenleri adına elde ettikleri puanların herhangi bir istatistiki anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı gözlemlenmiştir.

Regresyon Analizi

Bu çalışma kapsamında katılımcıların İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamında kazanım düzeyleri (İAYKAD) ve bunları kullanabilme düzeylerinin (İAYKUD) iletişimsel yeterlikler düzeylerini (İYD) ne derecede ve nasıl yordadığı ya da açıkladığı ile ilgili hipotezler kurulmuş ve bu hipotezlerin test edilmesi için regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Başka bir deyişle, İAYKAD ve İAYKUD puanları bağımsız ya da yordayıcı değişken olarak ele alınmış, İYD puanları ise bağımlı ya da yordanan değişken olarak kabul edilmiştir. Regresyon analizi çoklu regresyon yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir.



Öncelikle nicel veri setinin çoklu regresyon analizine uygunluğu çoklu bağlantılılık durumunun ya da derecesinin test edilmesi ile başlatılmıştır. Bu anlamda regresyon analizinden elde edilen Tolerans ve Varyans büyütme faktörü (VBF) değerleri kontrol edilmiştir. Tolerans değeri, bu çalışma kapsamında göz önünde bulunduran bağımlı/yordanan değişkende (İYD) meydana gelmesi muhtemel olan varyansın, bağımsız/yordayan değişkenler (İAYKUD, İAYKAD) dışında kalan diğer yarışan bağımsız değişkenlerle ne derecede açıklanabildiğinin bir göstergesidir. Aynı durumu VBF katsayısı da kontrol eder. Genel istatistiki kabul olarak tolerans değerinin .10'dan büyük olması, VBF değerinin ise 10'dan küçük olması gerekmektedir. İlgili değerler; Tolerans: 0.127; VIF veya VBF: 7.901, bu çalışmanın regresyon modeli için bağımsız değişkenlerin arasında herhangi bir çoklu bağlantılılık sorunu olmadığını göstermiştir.

Tablo 21. Kurulmuş Çoklu Regresyon Modelinin Özeti ve Değerliliği

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Standart tahmin hatası
1	.552	.304	.291	.29982

Tablo 21'de yer alan R² değeri göz önünde bulundurulduğunda, katılımcı öğretmenlerin iletişimsel yeterlik düzeylerindeki olası varyansın %30'undan $(.304 \times 100) = 30.4$ fazlasının onların sınıf içi öğretimsel etkinliklerde sıklıkla işe koştukları İngilizce öğretimi bağlamındaki kazanım düzeyleri ve bu kazanımları kullanabilme düzeyleri değişkenleri tarafından açıklanabildiği ya da yordandığı söylenebilir. Bu çalışma bağlamında, İYD değişkenindeki varyansın geriye kalan %70'lik kısmı başka değişkenler tarafından açıklanamamaktadır. Pallant (2011) ve Tabachnick ve Fidell (2007), sosyal bilimler alanından elde edilen bir veri seti üzerinden elde edilen R² değerinin yüzdeleri eşdeğerinin %10 ve üzerinde olmasını önemli bir bulgu olarak raporlanmışlardır. Bununla birlikte aşağıda yer alan Tablo XX'de de gösterildiği üzere kurulmuş olan regresyon modelinin anlamlılığı da test edilmiştir. Bu anlamda hem yokluk hem de alternatif regresyon hipotezleri kurulmuştur:

Yokluk Hipotezi: Çoklu olarak hesaplanan R ve dolayısıyla R² değeri bu örneklem için "0" değerine eşittir.

Alternatif Hipotez: Çoklu olarak hesaplanan R ve dolayısıyla R² değeri bu örneklem için "0" değerinden daha büyük bir değere sahiptir.

Tablo 22. Kurulmuş Çoklu Regresyon Modelinin İstatistiki Anlamlılığına Ait Bulgular

Model	Kareler toplamı	Serbestlik D.	Kare toplamı	F	p	
1	Regresyon	3.972	2	1.986	20.093	.000
	Artık	9.079	101	.090		
	Toplam	13.051	103			

Yukarıda yer alan ANOVA tablosunda yer alan "p" değeri incelendiğinde, yokluk hipotezinin reddedildiği, kurulmuş olan modelin anlamlı olduğu ve istatistiki açıdan desteklendiği söylenebilir. Son aşamada ise kurulmuş olan regresyon modelindeki her bir bağımsız değişkenin (İAYKAD, İAYKUD) bağımlı değişkeni (İYD) açıklama noktasındaki göreceli etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Başka bir deyişle, yordayan değişkenlerin bağımsız yordama güçleri ya da varyans açıklama güçleri karşılaştırılmıştır. Bu anlamda her bir yordayan değişken adına standardize edilmiş Beta katsayısı hesaplanmıştır. Standardize edilmiş Beta katsayıları hem İAYKAD hem de İAYKUD'dan elde edilen sonuçlar için değerlendirildiğinde, İAYKAD'dan elde edilen standardize değer (beta= .488), İAYKUD adına elde edilen standardize değerden (.067) çok daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu değerlerin farklılığı şu anlama gelmektedir: İYD puanlarından meydana gelmiş olan değişimin açıklanan %30'luk kısmının ciddi bir bölümü katılımcı öğretmenlerin İngilizce öğretimi alan yeterlikleri bağlamındaki kazanım düzeyleri tarafından kontrol edilmektedir ya da düzenlenmektedir. Yani İYD puanları üzerinde asıl etkisinin gözlemlendiği tahmin edici ya da yordayıcı değişken İAYKAD puanlarıdır. Ek olarak, standardize edilmiş Beta katsayılarına ait istatistiki anlamlılık değerleri de sadece İAYKAD bağımsız değişkenin bağımlı değişkende varyansı açıklama noktasındaki göreceli katkısının anlamlı olduğunu göstermektedir ($p_{İAYKAD} = .039$; $p \leq .05$; $p_{İAYKUD} = .774$; $p \geq .05$).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmamızın bu kısmında araştırmanın amaçlarına yönelik elde edilen sonuçların tartışılması, sonuçların diğer ilgili araştırmalarla tartışılması ve yorumlanması ve araştırma sonucuna ilişkin önerilere yer verilecektir.



Sonuç ve Tartışma

Başakşehir ilçesi ilkököl ve Ortaokullarda göre yapan 104 İngilizce öğretmenin katıldığı bu çalışmanın temel amacı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlikleri ve yeterliklerini kullanabilme düzeyleri açısından incelenmesidir. Bu bağlamda çoklu korelasyonel analiz sonuçlarına göre İngilizce öğretimi alan yeterlilikleri bağlamında öğretmenlerin kazanım düzeyleri ve bunları sınıf içi süreçlere aktarabilme ya da öğretimsel faaliyetlerde bunları kullanabilme düzeyleri birbirine oldukça bağlıdır. Bununla birlikte kişilerin iletişimsel becerilere sahip olması onların İngilizce öğretimi alan yeterlilikleri bağlamında kazanım düzeylerini ve bunları kullanabilme düzeylerindeki varyansın sadece %30'luk bir kısmını açıklayabilmektedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin İngilizce öğretiminde alan yeterliliklerinin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Çünkü İngilizce öğretmenlerinin alan yeterliliklerindeki artış öğretmenlerin kazanım düzeyleri ve öğretimsel faaliyetlerde kullanabilmesini yüksek derecede artırmaktadır.

Bu bağlamda Cantekin (2009) tarafından yapılan çalışmada ise İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerin kazanımına ilişkin algılamaları üst düzey olarak görülmektedir. Bu alanda yapılmış olan diğer çalışmalara bakıldığında ise gerek bu araştırmanın yönünde gerekse aksi yönde sonuçlara ulaşılmıştır. Örnek vermek gerekirse Kavak'ın (1986) "Eğitim Fakültelerindeki Öğretim Elemanlarının Yeterlilikleri ve Eğitim İhtiyaçları" isimli doktora tezinde mesleki yeterlik, alan bilgisi, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, araştırma ve insan ilişkileri olarak toplamda beş boyutta incelenmiş olup, öğretim elemanlarının kendilerini "oldukça yeterli" şeklinde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan, aynı çalışmada hem öğretim elemanlarının hem de öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenciler, öğretim elemanları gibi düşünmemiş ve öğretim elemanlarını "kısmen yeterli" bulmuşlardır. Görüldüğü üzere, öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin kendi düşünceleri ile öğrencilerin öğretim elemanlarının yeterliklerine ilişkin düşünceleri arasında ciddi anlamda bir farklılık vardır.

"Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik ve Fen Bilgisi ve Alan Öğretimi Yeterliklerinin Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi" isimli doktora çalışması olan Acar (2005), Sınıf Öğretmenliği programlarından mezun olmuş olan Sınıf Öğretmenlerinin dört ana ders olan Türkçe, Matematik, Fen ve Hayat Bilgisi konularında alan ve alan öğretimi yeterlikleri hem önem hem de kazanım derecelerini araştırmak istemiştir. Ve bu araştırma sonucunda ise, sınıf öğretmenlerinin alan ve alan öğretimi düzeylerine önem verdikleri fakat bu yeterlikleri kazanımları dengeli bir şekilde gerçekleştirmediği sonucuna ulaşmıştır.

İngilizce Öğretmenleri alan yeterlikleri konusunda alan yazın incelendiğinde, kısıtlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, örneğin; Külekçi (2012)'nin mesleki yeterlikler konusu ile ilgili öğretmen adaylarının kendilerini ne düzeyde geliştirmek istedikleri ele alınan çalışmada, İngilizce ve Fransızca Öğretmenliğinde okumakta olan öğretmen adaylarının kendilerini geliştirme isteklerinin düzeyleri Almanca öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarından daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Başka bir çalışma ele almak istersek, İngilizce öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri algılarının yüksek çıkmış olduğu Kararmaz ve Aslan (2014) 'in araştırmasında, öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının hizmet içi eğitim yada kıdem yılı değişkenleri düşünüldüğünde anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Toker (2018) "İlkokullarda Yabancı Dil Öğretiminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu araştırmasında ise İngilizce Öğretmenlerinin %36,3'ünün alan konusunda kendilerini yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ancak bu gibi çalışmalar İngilizce öğretmenlerini özel alan yeterlikleri düzeylerini araştırıp genel bir sonuca ulaşmak için yeterli değildir.

Diğer taraftan İngilizce öğretmenlerinin alan yeterlilikleri kazanım düzeyleri, alan yeterliliklerini kullanabilme beceri düzeyleri ve iletişim becerilerini sosyo-demografik değişkenler açısından karşılaştırdığımızda cinsiyet, yaş gibi değişkenlerin öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini etkilemediğini göstermektedir. Bu durum eğitim durumu değişkeni için geçerli görünmemektedir. Diğer bir ifadeyle, yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin alan yeterlilikleri kazanım düzeylerini, bunlara ait kullanabilme beceri düzeylerini ve iletişimsel beceri düzeylerini artırabilmektedir. Yapılan bu araştırmanın aksine, Taner (2017) "Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Geçmişleri ve Deneyimlerine Göre Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme" isimli doktora tezinde lisans eğitimi almış öğretmenler ile yüksek lisans eğitimi almış olan öğretmenler arasında alan yeterlikleri kazanım düzeyleri konusunda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Aynı zamanda Cantekin (2009)'nin çalışmasında da lisans ve yüksek lisans eğitimi almış olan öğretmenlerin arasında da alan yeterlikleri kazanım düzeyleri ve kullanabilme düzeylerine ilişkin bir fark ortaya çıkmamıştır.



Alınan her türlü eğitimin, bir öğretmeni olumlu anlamda geliştireceği düşünüldüğünde, lisans ve lisanüstü eğitim almış olan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini algılama düzeyleri arasında bir farkın ortaya çıkmamış olması düşündürücüdür. Lisans eğitimi ve yüksek lisans eğitimi, içerik açısından, konuların ve kavramların incelenme şekilleri açısından birbirlerinden farklı ama birbirlerini tamamlayıcı oldukları bilinmektedir. Yüksek Lisans programlarından mezun olan bir öğrencinin, bu eğitimi almayan öğrenciye oranla, yeterlik algısı açısından bir fark yaratması beklenmektedir. Bu durumda yapılan çalışmalarda lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında yeterlik kazanım düzeylerine ilişkin fark çıkmamış olması bizleri yüksek lisans programlarının gözden geçirilmesinin gerektiğini düşündürülebilir.

Bununla birlikte, katılımcıların geçmiş öğretim yörüngeleri göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin hangi lise türünü bitirdikleri alan yeterlilikleri kazanım düzeylerini ve bunlara ait kullanabilme becerilerini etkilememekte, ancak hangi lise tipinden mezun oldukları iletişimsel becerini etkilemektedir. Araştırmada yapılan test sonucuna göre, genel lise ve Anadolu lisesi türünden mezun olan katılımcıların imam hatip lise türünden mezun olan katılımcılara göre daha yüksek iletişimsel beceriler puanına sahip olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin geçmiş öğretim yaşantılarının iyi bir İngilizce öğretmeni olma anlamında önemli bir değişken olabilir.

Benzer bir şekilde, Öğretmenlerin mezun olduğu lisans programının da İngilizce eğitimi yeterlikleri açısından incelendiğinde, alan yeterliği açısından bir önem arz etmediği tespit edilmiştir. Katılımcılar İngilizce öğretmenliği, İngilizce dili ve edebiyatı, Amerikan dili ve edebiyatı ya da İngilizce ile ilgili olmayan ancak öğretim dili İngilizce olan bir lisans programından mezun olmuşlardır. Mezun olunan lisans programı türüne göre öğretmenlerin özel alan yeterliği konu alınan farklı çalışmalara bakıldığında, Kararmaz ve Arslan (2014)'in "İlköğretim İngilizce Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine İlişkin Algılarının Belirlenmesi" isimli araştırmasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler arasında alan yeterlikleri konusunda anlamlı bir farkın olmadığı sonucu görülmüştür. Bu bağlamda eğitim fakültesi mezunları ile diğer bölüm mezunları özel alan yeterlikleri konularında kendilerini benzer düzeyde görmektedirler. Ancak; aynı çalışma içerisinde bulunan dil becerilerini geliştirme, izleme ve değerlendirme konusunda eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle diğer bölümlerden mezun olan öğretmenler arasında anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın eğitim fakülteleri mezunlarının lehine olduğu görülmektedir. Cantekin (2009)'in araştırmasına bakıldığında ise, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini kullanabilme yeterliklerine ilişkin algılama düzeylerinin mezun olunan bölüm açısından incelendiğinde benzer şekilde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Bu çalışmanın aksine, Taner (2017, s. 171) "Türkiye'deki İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Geçmişleri Ve Deneyimlerine Göre Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme" isimli doktora tezinde ise öğretmenlik mezunları ile diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerin alan yeterliklerine ilişkin algılama düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Değişkenler kategorisi altında, katılımcıların mesleki faaliyetlerinin sıklığı veya türü ile İngilizce öğretimi alan yeterlilikleri bağlamında incelediğimizde katılımcıların mesleki deneyimlerinin artması ya da azalması onların İngilizce öğretim ile ilgili becerilerini, bunları kullanabilme kapasitesini ve bunları destekleyen iletişimsel becerilerini anlamlı bir şekilde etkilememektedir. Ancak bu durum herhangi bir mesleki gelişim sürecine katılma değişkeni için geçerli değildir. Çünkü katılımcıların hizmet içi eğitim süreçlerine dahil olma durumları onların özellikle İngilizce öğretimi alan yeterlilikleri bağlamında kazanım düzeylerini ve bunları kullanabilme düzeylerini ciddi derecede etkilemiştir. Ancak aynı durum iletişimsel yeterlilik için geçerli değildir. Yapılan diğer çalışmalarda konu alınan kıdem yılına bakıldığında, Sünbül ve Arslan (2007), "Öğretmenlerin Yeterlilikleri" konulu çalışmalarında 0-5 ile 11-15 yıl kıdem yılı, 0-5 ile 26 ve üstü kıdem yılı, 6-10 ile 26 ve üstü kıdem yılı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuşken, diğer kıdem yılı gruplarının arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmişlerdir. Aynı çalışmada ortalama farklara bakıldığında ise, 11-15 kıdem yılı ve 26 ve üstü kıdem yılı grubuna dahil olan öğretmenlerin kendilerini 0-5 kıdem yılı grubuna göre daha tecrübeli gördükleri ve 26 ve üstü kıdem yılı grubuna dahil olan öğretmenlerin de kendilerini 6-10 kıdem yılı grubuna dahil olan öğretmenlere göre daha tecrübeli gördükleri sonucuna varılmıştır. Kararmaz ve Arslan (2014) yaptıkları araştırmada kıdem yılı değişkeninin özel alan yeterlikleri baz alındığında anlamlı bir fark oluşturmadığı ve Saracaloğlu ve Gencel (2010)'un araştırmasında da öğretmen özel yeterlikleri kapsamında elde edilen verilere göre kıdem yılının anlamlı düzeyde fark yaratmadığı görülmüştür. Hizmet içi eğitim alıp almama değişkeni ele alındığında ise, Kararmaz ve Arslan (2014), çalışmalarında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre yeterlik alanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Aynı zamanda Ortaçtepe (2006)'de öğretmenlerin almış oldukları hizmetiçi eğitim faaliyetleri değişkeni ile öğretmenlerin yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Bu araştırmaların aksine, Saracaloğlu, Aslantürk ve Gencel (2006) tarafından yapılmış



olan araştırmada ise hizmetiçi eğitimin alınıp alınmadığı ile öğretmenlerin yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklı sonuçlar hizmet içi eğitim programlarının gönüllülük esasına dayanmayıp zorunlu tutulması ve hizmet içi eğitim programının niteliği ve etkililiği ile ilgili değişkenlik göstermiş olduğu düşünülebilir.

Bunula birlikte, öğretmenlerin sahip oldukları her hangi bir dil puanı özellikle İngilizce öğretimi alan yeterlilikleri bağlamında kazanım düzeylerini ve bunları kullanabilme düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilemiştir. Bu durum iletişimsel yeterlikleri düzeyini anlamlı bir şekilde etkilememiştir. Yapılan bu araştırmada İngilizce yeterlik düzeyini ölçen sınav değişkeninde anlamlı farkın çıkmış olması İngilizce öğretmenin alan bazında yeterli olması gerektiği beklentisini olumlu anlamda karşılamıştır. Ancak Haznedar (2010)'in araştırmasında yabancı dil öğretmenlerinin dil yeterlik düzeyleriyle ilgili her hangi bir yeterlik testi alıp almadığına bakıldığında, araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin yarısından fazlasının herhangi bir dil sınavına girmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu elde edilen sonuç da bizleri ilköğretim veya ortaöğretim özel veya devlette görev yapan İngilizce öğretmenlerinin öğrettikleri dile hangi düzeyde hakim oldukları konusunda doğru bir bilgiye sahip olmadığımızı düşündürmektedir. Aynı zaman da Paker (2012)'in ulusal düzeydeki dil yeterlik sınavlarının sadece okuma ve anlama becerisini ölçmesi, yabancı dil alan yeterliği açısından düşünüldüğünde, ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olduğunu ve öğretmenlerin bu sınavdan başarılı olmalarının dil yeterliği konusunda üst düzey seviyede oldukları anlamına gelmeyeceğini, bir dilde uzman olmanın gerekliliğinin sadece okuma ve anlama becerisi değil aynı zamanda dinleme ve konuşma becerisi olduğunu vurgularken, bizlere de farklı açıdan bakma seçeneği sunmaktadır.

Öneriler

Yapılmış olan bu araştırmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişim yeterliklerine yönelik algıları incelenmiştir. İlkokul sıralarında başlayan ve üniversite sıralarına uzanan zorunlu İngilizce dersi yolculuğu bize yabancı dil eğitimi, öğretimi ve öğreniminin önemini göstermektedir. Nitelikli ve etkili bir eğitimin öncelikli ayağı öğretmenden geçmektedir ve öğretmenlerin alan yeterlikleri ve öğretim yeterlikleri bazında tam donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın da ileride konu ile ilgili yapılacak olan birçok araştırmaya örnek teşkil etmesi beklenmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak hem ileride yapılacak olan araştırmalar hem de uygulamaya yönelik bazı öneriler sunulacaktır.

Uygulamaya yönelik öneriler

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıp katılmaması durumu her ne kadar alan ve öğretim yeterlikleri algı düzeylerini etkilememiş olsa da; yabancı dil öğretmenlerine düzenli olarak dil öğretimi ve öğretim konusundaki yeniliklerle ilgili üniversitelerin belli bölümleriyle işbirliği yapılarak seminer veya çalıştaylar düzenlenmesinin olumlu etki gösterdiğini belirten ve bu tez kapsamında örneklenen çalışmalar da vardır. Dolayısıyla mesleki yenilikleri içeren seminer ve çalıştayların öğretmenleri olumlu anlamda motive etme olasılığı göz ardı edilmeden, gönüllülük esasına baz alınarak çalışmalar düzenlenebilir.

Yapılan bu araştırmada alan yeterliği ve öğretim yeterliği önemli ölçüde etkin çıkmıştır. İletişim yeterliğinin alan ve öğretim yeterliklerini çok fazla etkilemediği görülmüş olsa da unutulmamalıdır ki bir dil öğrenimi ve öğretimi esnasında iletişim aktif bir şekilde rol almaktadır. Yabancı dil öğretmenlerine iletişim becerilerini geliştirebilmeleri için konusunda uzman öğretmenler veya akademisyenler tarafından hizmet içi eğitimlerin verilmesi veya eğitim programlarında iletişim konusuna daha etkin bir şekilde yer verilmesi, yabancı dil öğretmenlerinin mesleklerini daha iyi bir şekilde icra edebilecekleri hususunda yardımcı olacağı şeklinde düşünölmektedir.

Tez kapsamında yapılan araştırmaya göre, genel lise ve Anadolu lisesi türünden mezun olan katılımcıların, İmam Hatip Liseleri türünden mezun olan katılımcılara göre daha yüksek iletişimsel becerilere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İletişimsel beceriler iyi bir öğretmen olabilme konusunu doğrudan etkileyeceği için, doğru iletişim kurabilmek ile ilgili eğitimlerin veya derslerin lise kademesinde öğretmenlik hayal eden öğrencilere seçmeli ders olarak sunulmasının faydalı olacağı düşünölmektedir.

Yapılan bu araştırmada elde edile sonuçlara göre, lisans mezunu olan öğretmenler ile lisansüstü mezunu olan öğretmenler arasında alan yeterlikleri ve öğretim yeterlikleri konusunda anlamlı bir fark olması, öğretmen adaylarını lisansüstü eğitim almaları için teşvik edici bir sebep olarak düşünölebilir.



Dil yeterliğini ölçen sınavların (KPDS, ÜDS, TOEFL), öğretmenleri alan ve öğretim yeterliği kazanım ve kullanabilme düzeyleri açısından olumlu anlamda etkilediği sonucuna varıldığından, öğretmenleri bu tip sınavlara hazırlanmaları ve kendilerini düzenli olarak bu sınavlarda denemeleri için teşvik edilmeleri gerektiği düşünülebilir.

Araştırmalara yönelik öneriler

Yabancı dil öğretmenlerinin alan yeterlikleri ve öğretim yeterlikleri konusunda sadece öğretmenlerin fikirlerine başvurulmayıp aynı zamanda öğrenci ve veli görüşleri de alınarak daha derinlemesine bir araştırma yapılabilir.

Yapılacak olan araştırmalarda yabancı dil öğretmenlerinin AB projelerine kendilerini ne kadar dahil ettikleri veya etmedikleri ve bunun sebepleri de incelenmelidir.

Yapılacak olan araştırmalarda öğretmenlerin sınıf bazında ne oranda başarılı-başarısız öğrenci yetiştirdikleri incelenmeli ve bunun sebepleri araştırılmalıdır. Böylelikle öğretmen yeterlik düzeyleri ile öğrenci başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmelidir.

Yapılacak olan araştırmalarda, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri arasında motivasyon farkı olup olmadığı veya kendilerini buldukları öğrenci yaş grupları için uygun görüp görmedikleri araştırılmalı ve sonucun alan yeterlik ve öğretim yeterlik düzeylerini etkileyip etkilemediğine bakılmalıdır.

Yapılacak olan araştırmalarda yabancı dil öğretmenlerinin yeni model eğitimleri veya web2 araçlarını ders içerisinde ne kadar kullanıp kullanmadıkları incelenerek, öğretim yeterlikleri ile aralarında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmalıdır.

Kaynakça

- Acar, F. E. (2005). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin Türkçe, sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi alan ve alan öğretimi yeterliklerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyel, A. (2003). Avrupa Birliğine giriş sürecinde Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları. İçinde İ. Erdoğan (Ed.) *Yabancı bir dil olarak İngilizce eğitimi ve öğretiminde yaşanan sorunlar, çözümleri ve gelişmeler* (s.97-102), İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Cantekin, (2009). *Genel liselerde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin mesleki ve iletişimsel yeterlikleri* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Cyrstal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye'da ana dili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2006(2), 285-307.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Doğan, M. (1996). Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dilde Öğretim. *Atatürk Kültür Merkezi Bilge Dergisi*, 10, 11-14.
- Doğançay Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 19(1), s. 23-39.
- Ekmekçi, Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı*, 379-380.
- Gömlüksiz, M. N. ve Elaldi, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğrenimi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 443-454.
- İlhan, İ. (1999). Yabancı dil öğretiminin topluma yansımaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 301-305.
- Kara, Ş. (2004). Ana dil edinimi ve erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 295-314.
- Kararmaz, S. ve Arslan, A. (2014). İlköğretim İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 203-232.
- Kavak, Y. (1986). *Eğitim fakültelerindeki öğretim elemanlarının yeterlikleri ve eğitim ihtiyaçları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Küleççi, G. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının mesleki yeterlikler açısından kendilerini geliştirme isteklerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 793-806.
- LADO, R. (1964). *Language teaching: A scientific approach*. Usa: McGraw-Hill, Inc.



- Radmard, S. (2017). Türk üniversitelerindeki uluslararası öğrencilerin yükseköğretim taleplerini etkileyen etkenlerin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 67-77.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretilmiyor ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(32), 89-94.
- Ortaçtepe, D. (2006). *The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in service teacher education program* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saracaloğlu, A. S., Aslantürk, E. ve Çengel, M. (2006). Aydın ili ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki ve bireysel yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*.14-16 Nisan 2006: 104- 118.
- Saracaloğlu A.S., Karasakaloğlu N., Gencel I.E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9,33, 265-283.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2017). An exploration of Turkish teachers’ attributions to barriers faced within learner-centred teaching. *Educational Studies*, 43(2), 186-209.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Social negotiations of meanings and changes in the beliefs of prospective teachers: A Vygotskian perspective. *Educational Studies*, 44(1), 57-80.
- Sünbül, A.M. ve Arslan, C., (2007). Öğretmenlerin yeterlilikleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 217-232
- Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Wiemann, J. M. (1977). Explication and test of a model of communicative competence. *Human Communication Research*, 3, 195-213.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE ÇOCUĞA SAHİP ANNELERİN TUVALET EĞİTİMİ FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI*

Fatma Ceren Sevinç^{a,**}, Ali Yiğit Kutluca^b

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarını annenin yaşı, annenin eğitim düzeyi, annenin gelir düzeyi, annenin çocuk sayısı ve çocuğun içinde büyüdüğü aile yapısı demografik değişkenleri açısından incelemektir. Araştırmanın evreni, 2018-2019 eğitim öğretim yılında, İstanbul ili, Küçükçekmece ilçesi, Yenimahalle Mahallesi'nde bulunan bir anaokulunda eğitim gören 3 kız, 4 erkek çocuğun annelerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yön-temlerinden ölçüt örnekleme aracılığıyla araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Araştırmaya katılan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarını tespit etmek için nitel araştırma yaklaşımlarından, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Uzman görüşü alınarak, araştırmacı tarafından hazırlanmış görüşme soruları katılımcılara yapılan odak grup görüşmesinde yöneltilmiş ve araştırma verileri toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının, annelerin eğitim düzeyleri ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının kültürel kolektif bilinçdışı sonucu etkilendiği ve tuvalet eğitimi vermelerine yön çizdiği saptanmıştır. Annelerin doğru tuvalet eğitimi bilmedikleri ve çocuklarına tuvalet eğitimi kazandırma sürecinde çeşitli hatalar yaptıkları tespit edilmiştir. Annelerin tuvalet eğitimi önemli buldukları ancak tuvalet eğitimi üzerine araştırma yapmadan sahip oldukları bilgiler kapasite-sinde çocuklarına tuvalet eğitimi kazandırdıkları saptanmıştır. Annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının çocuğun büyüdüğü aile yapısıyla, annenin yaşıyla ve çocuk sayısı ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir. Annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

64

Anahtar Kelimeler: Tuvalet Eğitimi, Farkındalık, Anne

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 20 Mayıs 2019
Revize Tarihi: 12 Haziran 2019
Kabul Tarihi: 14 Haziran 2018

DOI: 10.31805/acjes.568175

^{a**} Sorumlu Yazar: **Fatma Ceren Sevinç**, İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
E-Mail: fatmacerensevinc@hotmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-2695-2574>

^b İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye.
E-Mail: ali.yigit8834@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-1341-3432>

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES



RESEARCH ARTICLE

EXAMINING THE AWARENESS OF TOILET TRAINING OF MOTHERS WHO HAVE CHILDREN IN PRE-SCHOOL PERIOD: A CASE STUDY METHOD*

*Fatma Ceren Sevinç^{a,**}, Ali Yiğit Kutluca^b*

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the awareness of toilet training of mothers who have children in preschool period in terms of demographic variables such as of mother's age, mother's education level, mother's income rate, mother's number of children and the family structure which the child grows. The universe of the research consists of the mothers of 3 girls and 4 boys who were educated in the kindergarten in the Yenimahalle neighbourhood, Küçükçekmece district of Istanbul in the 2018-2019 academic year. The participants were included in study via criterion purposive sampling which one of the purposive sampling techniques. For determine the awareness of toilet training in mothers who participated in the study, the case study method was used one of the qualitative research methods. The interview questions which taking expert opinion and prepared by the researcher were directed to the participants in the focus group interview. At the end of this, research data were collected. The data collected in this study were analyzed by inductive content analysis method. As a result of the study, it was determined that mothers' awareness of toilet training was not related to the educational level of mothers. It was determined that mothers' awareness of toilet training was influenced by cultural, collective, unconscious outcome and led them to toilet training. It was detected that mothers did not know the proper toilet training and they made various mistakes in the process of toilet training to their children. It was found that, toilet training is important for mothers but they provided toilet training to their children with their own way, do not need any research. End of the study, it was concluded that mothers' awareness of toilet training was low.

65

Keywords: Toilet training, Awareness, Mother

*This study was produced from the master thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

ARTICLE INFO

Received: 20 May 2019

Revised: 12 June 2019

Accepted: 14 June 2018

DOI: 10.31805/acjes.568175

^{a,**} Corresponding Author: **Fatma Ceren Sevinç**, İstanbul Aydın University, Institute of Educational Sciences, İstanbul, Turkey.
E-Mail: fatmacerensevinc@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2695-2574>

^bİstanbul Aydın University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, İstanbul, Turkey.
E-Mail: aliigit8834@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1341-3432>

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES



Giriş

Toplumların sağlıklı bir şekilde oluşması bireylerin temelden, çocukluk yıllarından itibaren sağlıklı bir şekilde olgunlaşmaları ile olmaktadır. Birey hayatı dönemlerden oluşmaktadır. Çocukluk dönemlere ayrılmaktadır; bu dönemler bebeklik dönemi, özerklik dönemi, oyun dönemi ve ilköğretim dönemi. Çocukların bu gelişim dönemlerini sağlıklı bir şekilde geçirmeleri, gelecek yaşamlarını da sağlıklı bir şekilde geçirmelerinin ön koşullarındandır. Bu dönemlerin sağlıklı geçmesi ve toplumun sağlıklı bireylerden oluşması için çocuğun eğitimi önemlidir. Çocuklara pek çok konuda eğitim verilir ve verilen bu eğitimlerin en önemlilerinden biri de tuvalet eğitimidir. Çocuğun aile ortamında tuvalet eğitimini öğrenebildiği bir ve üç yaşları arası anal dönem olarak isimlendirilmektedir (Atkinson, Smith, Bem, Hoeksema, 2006). Her dönemde olduğu gibi bu dönemde de annenin kritik önemi vardır. Tuvalet eğitimi verilirken annenin çocuğa yaklaşımı çocuğun doğru eğitim alması için çok önemlidir; doğru tuvalet eğitimini alan çocuklar, hiç kuşkusuz ergenlik ve yetişkinlik dönemlerini de daha sağlıklı geçirmektedirler. Doğru ve sağlıklı bir tuvalet eğitimi alma süreci yaşayan çocuklar, kendilerine daha güvenli, daha özerk bireyler olarak yetişirken, tuvalet eğitimini çok baskıcı ya da çok serbest bir şekilde almış çocuklar ise ileri yıllarda cimri, inatçı, çok fazla düzenli, obsesyonlu bireyler olarak yetişmektedirler. (Salihoğlu-Dursun, 2012). Tuvalet eğitimi, çocuğun gelişimi açısından kritik öneme sahip olmakla birlikte, çocukluk döneminde kazanılması gereken önemli gelişimsel sorumluluklardan biridir. Tuvalet eğitimi hem aile hem de çocuk için zor bir süreç olabilmektedir. Tuvalet eğitimine geç başlanması çocuğun tuvalet kontrolünü kazanmasında gecikme olarak gösterilebilir. Erken başlanması da hazır oluş gerçekleşmeden olduğu için olumsuz sonuçlanabilir (Eren ve Oğuz, 2014). Her çocuğun gelişimi ve hazır oluşu farklılık gösterir, bu yüzden tuvalet eğitimi konusunda da bir tane doğru yoktur. Tuvalet eğitimine başlamak için çocuğun hazır olması ve bu sürece karşı ilgili olması gerektiğini öne süren araştırmacılar (Örn; Evliyaoğlu, 2010); hazır oluş ve ilginin, genellikle 18. aydan itibaren başladığını belirtmektedirler. Tuvalet eğitimine karşı hazır oluş ve ilgi olduğu zaman eğitim daha kolay ve hızlı sonuçlanmaktadır. Çocuklar çoğunlukla 18 ve 24 aylar arasında tuvalet eğitimini almak için hazır olmaktadır (Özmer, 2006). Çocuklarda mesane kontrolü genellikle 30-36. aylarda kazanılmaktadır (Özkul, 2017). Yeterli kas gücünü ve gelişimini tamamlayan çocukların, tuvalet eğitimini kazanmalarında herhangi bir fizyolojik engel yoktur (Sidal, Oğuz, Ünüvar, Kılıç ve Yıldız, 2014). Fakat bu alışkanlık kazanılırken ara sıra alta kaçırma problemleri yaşanabilmektedir, bu alta kaçırma eğer çok sık yaşanmıyorsa çok dikkate alınmamalı ve anlayışlı bir tutum sergilenmelidir. Aksi takdirde çocukta inatlaşma, idrarını ve dışkısını yapmak istememe veya idrarını ve dışkısını bilerek tutma gibi sorunlarla karşılaşılabilir ki bunlar da çocuğun psikolojik gelişimine zarar veren durumlara neden olurlar (Küçük, 2010).

Tuvalet eğitiminin doğru bir şekilde kazanılması çok önemlidir ve bunun sağlanması için pek çok etken vardır. Bu etkenler çocuğun cinsiyeti, ailenin sosyoekonomik düzeyi, çocuğun okul öncesi eğitim kurumuna gitmesi, tuvalet eğitimine başlangıç yaşı, yaşadığı ortam, tuvalet tipi, tuvalet eğitiminde kullanılan yöntem, çocuğun psikolojik durumu, eğitim verenin bilgi sahibi olup olmadığı, annenin yaşı gibi değişkenlerdir (Gilbert, 2014). Tuvalet eğitiminin başarılı olması için çocuğun, mental, fiziksel ve psiko-lojik olarak hazır olduğundan emin olunması gerekmektedir. Tuvalet eğitimine hazır olduğunu da fiziksel, ruhsal ve zihinsel belirtiler ile anlaşılabilir.

- Fiziksel belirtiler; sabah kuru uyanma, gün içinde uzun süre kuru kalma, oturma-çömelleme hareketlerini rahat bir şekilde yapabilme, giysilerini giyebilme, pantolonunu açıp kapayabilme, ıslak-kuru ayırmasını yapabilme gibi belirtilerdir (Gökna,2012; Semerci, 2015; Yavuzer, 2012).
- Mental belirtiler; idrarını ve dışkısını tuvalete veya lazımlığa yapmak isteme, tuvalete gitmeye istekli olma, davranışları taklit etme ve emirlere uyma gibi bilişsel becerileri kazanma, tuvaleti sıkıştırdığı zaman bunu ifade edebilme, idrar ya da dışkısı geldiğini fark etmedir (Evliyaoğlu, 2010).
- Psikolojik belirtiler; ebeveynlerinin takdirini ve onayını kazanma arzusu içinde olma, tuvalette iken korkma-dan ve çekinmeden oturabiliyor olma, ebeveynlerinin veya arkadaşlarının tuvaletteki tutumlarını öğrenmek isteme, bezini kirlettiğinde bu durumdan iğreti duyma, çevresindekileri taklit edebilme, ıslak bezle durmak istememe gibi belirtilerdir (Tarhan ve diğ., 2008).



Tuvalet eğitimine başlama zamanı çocukta çocuğa değişiklik göstermektedir. Eğer çocukta bir işaret yoksa tuvalet eğitimine başlanmamalıdır; çünkü çocuk hazır olmadan tuvalet eğitimine başlamaya çalışmak ebeveyn için boşa bir zaman kaybı olabilir ve aynı zamanda çocuk için de bir korku yaratabilir. Tuvalet eğitimi alan çocuklar çoğunlukla 24. ayda dışkılarını, 36. ayda idrarlarını kontrol etmeyi öğrenmektedirler; ancak tuvalet eğitimini edinmenin bireyler arasında farklılık gösterdiğini unutmamak gerekmektedir, örneğin; tuvalet eğitimi süreci bazı çocuklar için 2-3 gün sürerken, bazı çocuklarda bu süreç aylar alabilir. Tuvalet eğitimi çocuğun bağımsızlık ve bireysellik gelişiminde çok önemli bir yer almaktadır (Choby ve George, 2008). Eğitim sürecinde geceleri daha sık olmakla birlikte alta kaçırma kazaları yaşanabilmektedir ve ebeveynler bu kazaları doğal olarak karşılamalı, çocuklara karşı anlayışlı, sevgi dolu olmalı, çocukları suçlamamalı, cezalandırmamalıdır (Bolat, 2016). Tuvalet eğitim öncesi ve tuvalet eğitimi esnasında ebeveynler çocuğu cesaretlendirmelidir. Eğitime başlamadan önce çocuğun tuvaletin tuvalete yapıldığını görmesi gerekmektedir. Çocuğa tuvalet eğitimine başlayıp bez çıkarıldıktan sonra bir daha asla gündüz-gece fark etmez bez bağlanmamalıdır (Fidancı ve diğ., 2013). Eğer gündüz çıkarılıp gece tekrar bağlanırsa çocuk alışkanlığı kazanmada zorlanır, bir çatışma yaşar ve tuvaletini ne zaman tutup ne zaman bırakacağını bilemez. Eğitim sürecinde çocuğa kolay çıkarılabilen bir külot giydirilmeli, çocuğun tuvaletini rahatlıkla yapabileceği bir ortam oluşturulduktan sonra çocuğa tuvaletin nereye ve nasıl yapacağı gösterilmelidir ve çocuk tuvaletini tuvalete yaptığı zaman ödüllendirilmelidir (Arkan, Çelebioğlu, Tüfekçi, 2013). Çocuğun eğitime hazır olduğunu anlaması için ebeveyn çocuğu takibe almalıdır. Tuvalet eğitimini tek bir kişinin vermesi daha sağlıklıdır ve eğitimi veren kişinin çocuğa karşı yaklaşımı eğitimi birçok açıdan etkilemektedir.

Literatür tarandığında tuvalet eğitiminin, çocukların gelişimlerini etkileyen oldukça önemli bir süreç olduğu ve bu süreci etkileyen birçok faktör bulunduğu tespit edilmektedir (Önen, Aksoy, Taşar ve Bilge, 2012). Bireyin gelişimini büyük ölçüde etkileyen bu eğitimin kazanılmasında; annenin eğitim düzeyi, ailenin sosyokültürel yapısı, ailenin gelir düzeyi, çocuğun tuvalet eğitimine başladığı yaşı, çocuğa tuvalet eğitimi verilirken kullanılan yöntemler, çocuğun yaşamını geçirdiği ortam, evdeki tuvaletin alaturka ya da alafranga oluşu, çocuğa tuvalet eğitimi veren kişinin bu konudaki bilgisi, çocuğun psikolojik durumu ve cinsiyeti gibi birçok faktör mevcut bulunmaktadır (Koç, Camurdan, Beyazova, İlhan ve Şahin, 2008). Tuvalet eğitimi sürecinin sağlıklı tamamlanması için bebek ile anne arasındaki ilişki oldukça önemlidir (Çağdaş, 2008). Bebek annenin rahmine düştüğü andan itibaren bebek ve anne arasında bir bağ kurulmaktadır. Anne bebeği önce bedeninin içinde korur ve büyütür, doğumdan sonra ise bebeğin sağlıklı gelişimi için devamlı koruma ve büyütme görevine devam etmektedir. Bebek ilk etkileşimini anne karnından itibaren annesi ile sağlamaktadır. Anne öncelikli olarak bebeğin fizyolojik ihtiyaçlarını karşılarken aynı zamanda bebeğe, doğdu-ğu andan itibaren devamlı olarak sevgi, sıcaklık ve ilgi göstermektedir (Yavuzer, 2012). Bu ilişkinin sıfır ve üç yaşları arasında olumlu bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir ve olumlu ilişkinin gerçekleşmemesi gelecekte karşılaşılabilecek davranış bozukluklarının sebebi olabilir. Aynı zamanda annenin bu dönemde yokluğu çocuğun zihin ve duygusal sosyal gelişimde de olumsuz etkilere sebep olacaktır (Yörükoğlu, 2015). Bebeğin ihtiyaçlarına annenin yerinde ve zamanında yönelebilmesi, onun sıkıntılarını giderbilmesi, sözsüz dilini anlayabilmesi anne ile bebek arasında kurulan karşılıklı anlayış ve güvenin temelini oluşturur (Tümkaya, 2012). Bebeğine karşı ilgili, sıcak olan anne bebeğinin gelişimini birçok açıdan olumlu yönde etkilemektedir. Babalar bebeği olumsuzluklardan koruma görevini üstlenirken, anneler bebeklerini hem olumsuzluklar koruma hem de bebeği-ni olumlu davranışlara yönlendirmekte onlara rehberlik ederler (Köse, Çınar ve Altınkaya, 2013). Anne çocuğunun beslenmesini, barınmasını, temizlenmesini, korunmasını sağlamanın yanı sıra çocuğunun sağlıklı psikolojik gelişimi için de büyük önem teşkil etmektedir. Annenin bu ilk yılda çocuğuna karşı takınacağı tutumlar bebeğin sağlıklı gelişimi için çok önemlidir. Bebek anneye yalnızca barınma, açlığını giderme, giyinme, temizlik konularında değil, psikolojik destek, şefkat ve sevgi konularında da muhtaçtır (Çağdaş, 2008). Anne ile bebek arasında sevgiyle, şefkatle, tutarlı ve güven veren bir ilişki kurulursa, bu ilişki bebeğin karakterine yön verecek, onun hayata pozitif bakış kazanmasını sağlayacaktır. Aksi durum yaşadığında ise çocuğun ileriki yaşlarında kaygı duyma, güven problemi yaşama gibi pek çok sorun yaşamasına kapı açacaktır (İnanç, Atıcı ve Bilgin, 2015). Bebek doğu-mundan sonra ilk olarak güven duygusunu öğrenmeye çalışır. Güven duyduğu ilk kişi de onu gece gündüz koruyan, besleyen, giydiren, ısıtan, temizleyen, sevgi ve şefkatle her daim yanında olan annesi olur. Annenin bu dönemde çocuğuna öğreteceği güven duygusu bebeğin ileriki yaşlarında kuracağı ilişkileri için çok önemli olup, annenin bebeğine kazandıracığı güven duygusu, bebeğin gelecek yaşamındaki güven ilişkilerinin de temelini oluşturacaktır (Yavuzer, 2006). Bebek büyüdükçe anne bebeğine karşı duyduğu yüksek sevgi ve gösterdiği devamlı ilgisinin yanı sıra onu gerekli dersleri alması, doğru ve yanlış kavramlarını öğrenmesi, sorumluluk almaya öğrenip, sorumluluklarını yerine getirmesi için bebeğine karşı aşırı korumacı tavrını göstermeyi keser ve çocuk böylelikle kendi gücünün ve bilincinin farkına varmaya başlar (Çağdaş, 2008). Tuvalet eğitimi sürecinde annenin çocuğuna yansıttığı tavır

yalnızca eğitim sürecini değil, çocuğun sağlıklı gelişimini de etkilemektedir. Tuvalet eğitimi sürecinin ve çocuğun gelişiminin başarıyla sürdürülmesi için annelerin tuvalet eğitimi konusunda yeterli bilgi düzeyine ve farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir (Tümkaya, 2012).

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi dönemde çocukları olan annelerin bu dönemde çocuklarına verdikleri tuvalet eğitimi hak-kındaki farkındalıklarını ve bu farkındalıkların temel olarak hangi değişkenlere göre değişim gösterdiğini belirlemektir. Yapılan araştırmanın önemi; çocukların sağlıklı gelişimlerinin devam etmesi için okul öncesi dönemlerinin ve bu dönemlerinde edindikleri tuvalet eğitiminin, gelişimleri ve gelecekleri için fizyolojik ve psikolojik alanlardaki öneminin yüksek olması sebebiyle bu konu-nun annelerdeki farkındalıklarını tespit ederek, literatüre araştırmanın uygulanış biçimi (odak grup görüşmesi) ve konusuyla fayda sağlamak olarak açıklanabilir. literatür tarandığında yapılan çoğu araştırmaların, genellikle otizmli çocuklar merkez alınarak oluşturulduğu gözlenmektedir (Ardıç, 2008; Aslan, 2016; Beyazoğlu, 2014; Duffy, 2015). Ayrıca yapılan pek çok araştırmanın hazır testler veya anketlerle sonuca ulaştırıldığı gözlenmektedir. Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran yanlar ise normal gelişim gösteren çocuklar merkez alınarak yapılmış ve araştırmacının oluşturduğu ve uzman görüşünden geçmiş olan görüşme sorularını odak grup görüşmesi şeklinde çalışılmış olmasıdır. Bu görüşme tarzının artı yönü kişilerin verdiği cevap ve tepkiler araştırmacı tarafın-dan gözlemlenip, daha doğru ve güvenilir yanıtlar alınmış olmasıdır. Bu da bu araştırmayı diğerlerinden ayıran özelliklerdendir.

Yöntem

Bu bölümde; araştırma deseni, araştırmanın modeli, araştırma süreci, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımlarına dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Okul öncesi dönemde çocukları olan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının çocuk sayısı, yaş, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi gibi değişkenler açısından incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bilindiği gibi araştırmacı veya uzman kişi tarafından yapılan görüşme ya da gözlemleri içeren nitel araştırma yöntemi içerisinde toplanan nitel veriler, yaşananların ve sahip olunan duyguların tüm gerçekliğiyle dışavurumunun ve neden oldukla-rını kapsayan veriler bütünü-nü temsil etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.39). Bu araştırmada incelenen durum; okul öncesi dönemde çocukları olan annelerin, tuvalet eğitimi farkındalıklarının ne düzeyde olduğu ve belirli demografik değişkenlerden nasıl ve neden etkilendikleridir. Bununla birlikte ele alınan durum; annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarını incelemekle sınırlı olduğu için çalışmanın deseni tek durum çalışması (single case study) şeklinde düşünülebilir (Baxter ve Jack, 2008). Araştırılan bu tek durumu daha ayrıntılı bir şekilde betimlemek ve altında yatan gerçekliği tespit etmek için katılımcı annelerle odak grup görüşmesiyle (ses kayıtları aracılığıyla), gözlem notları gibi çeşitli veri kaynaklarına başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul'daki bir devlet anaokulunda öğrenim gören üç kız, dört erkek çocuğun annesinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme aracılığıyla araştırmaya dâhil edilmişlerdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu araştırmada yer alan ölçütler şu şekildedir;

- Annelerin eğitim düzeylerinde farklılık olması,
- Annelerin ekonomik düzeylerinde farklılık olması,
- Annelerin okul öncesi dönemde tuvalet eğitimi almış çocuğunun veya çocuklarının olması,
- Annelerin 1-3 yaş arasında tuvalet eğitimi almamış çocuğunun olması,
- Annelerin farklı yaşlarda olması,
- Annelerin sahip oldukları çocuk sayılarında farklılık olmasıdır.

Yukarıda belirtilen ölçütler dikkate alınarak okul öncesi döneme ait çocuğu olan yedi anne seçilmiştir.

Katılımcı grubu ile ilgili daha detaylı bilgiler, Tablo 1.'de görülebilir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Özellikler

Katılımcı	Yaş	Eğitim Durumu	Aile Yapısı	Çocuk Sayısı	Çocuk Yaşları	Tuvalet eğitimine ne zaman başladı?
K1	28	Lise	Çekirdek	3	5-2,5-9 aylık	1,5 yaşında
K2	36	İlkokul	Çekirdek	2	5-2,5 yaşında	1 yaşında
K3	37	Lise	Çekirdek	1	5 yaşında	1,5 yaşında
K4	29	Lise	Geniş	2	6-10 aylık	1,5 yaşında
K5	38	Lise	Çekirdek	2	5-2,5 yaşında	1,5 yaşında.
K6	33	Lise	Çekirdek	2	5-2 yaşında	1,5 yaşında
K7	42	İlkokul	Çekirdek	4	6-11-11-15 aylık	2 yaşında.

Annelerin tuvalet eğitimi farkındalık düzeyleri ve çeşitli demografik değişkenlerden nasıl ve neden etkilendiklerini belirlemek için araştırmaya dâhil olan katılımcılarla, içerisinde yarı-yapılandırılmış görüşme sorularının bulunduğu bir form aracılığıyla odak grup görüşmesi yapılmıştır. İlgili form içerisinde yer alan sorular, araştırmacının amacı doğrultusunda ve alanda uzman olan üç öğretim üyelerinin de görüşleri alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Creswell, 2014). İlk altı sorusu anneyi tanımaya yönelik demografik sorulardan oluşan ve toplamda 16 sorunun yer aldığı form içerisindeki görüşme soruları şu şekildedir:

A. Anneye Yönelik Tanıtıcı Bilgiler

- Kaç yaşındasınız?
- Eğitim durumunuz nedir?
- Çalışıyor musunuz?
- Evet ise çalıştığınız meslek dalı nedir?
- Aile yapınız nasıl? (Çekirdek-Geniş-Parçalanmış)
- Gelir düzeyiniz nedir?
- Kaç çocuğunuz var?
- Yaşları nedir?
- Çocuğunuz 1-3 yaş aralığında ise idrarını söylüyor mu?
- Gaitasını söylüyor mu?
- Ne zaman haber vermeye başladı?

B. Annenin Tuvalet Eğitimi Farkındalığına İlişkin Sorular

- Tuvalet eğitimi sizce önemli midir?
- Evet, ise nedenini belirtiniz.
- Hayır, ise nedenini belirtiniz.
- Sizce çocuğun tuvalet eğitimi hangi aylar arasında başlanmalıdır?
- Neden bu aylar arasında başlanmasını uygun buluyorsunuz?
- Çocuğunuza tuvalet eğitimi kaç aylıkken vermeye başladınız?
- Çocuğunuzun tuvaleti geldiğini nasıl anlarsınız?
- Sizce çocuğa tuvalet eğitimi nasıl kazandırılır?
- Siz çocuğunuza nasıl kazandırdınız?
- Tuvalet eğitimi verirken çocuğunuzun altını gündüz bağladınız mı?
- Evet, ise nedenini belirtiniz.
- Hayır, ise nedenini belirtiniz.
- Tuvalet eğitimi verirken çocuğunuzun altını gece bağladınız mı?
- Evet, ise nedenini belirtiniz.
- Hayır, ise nedenini belirtiniz.
- Çocuğunuza tuvalet eğitimi kazandırırken hangi zorluklarla karşılaştınız?
- Çocuğunuz altına kaçırıldığında nasıl tepki verdiniz?

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak amacıyla veriler odak grup görüşmesi aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı ve belirli ölçütler doğrultusunda seçilmiş bir grup bireyin katılımıyla gerçekleştirilen görüşmeleri temsil eden odak grup görüşmesi, her-hangi bir katılımcının sorulara verdiği cevap ve tepkilerin diğer katılımcılar tarafından da duyulmasına olanak sağlaması açısından daha zengin veri alanı oluşturur (Patton, 2002). Bu araştırmadaki veri toplama sürecinde ilk olarak görüşme için uygun mekân ve zamana karar verilmiştir. Görüşme mekanı olarak katılımcı grubunu oluşturan annelerin çocuklarının eğitim aldığı anaokulundaki boş bir sınıf düzenlenmiş ve görüşme eğitim-öğretim saatleri dışında 4 Ocak 2019 tarihinde gerçekleşmiştir. Görüşmenin ses kayıt cihazı yardımıyla yapılması tercih edilmiş, gerekli teknolojik düzenekler hazırlanmıştır. Uygulama, araştırmacı ve belirlenmiş ölçütler ışığında seçilmiş ve araştırmadan haberdar olan yedi anne ile önceden odak grup görüşmesi için hazırlanmış ortamda başlamıştır. Ses kayıt cihazı yardımıyla veriler kaydedilmeye başlanmıştır. Araştırmacı öncelikle katılımcıları, araştırmanın hedeflerinden haberdar etmiştir. Toplamda 90 dakika süren odak grup görüşmesi sırasında her katılımcıya eşit zaman verilmeye çalışılmış ve soruların katılımcılar tarafından iyice anlaşılması sağlanmıştır. Araştırmacı zaman zaman araştırma bütünlüğünü korumak ve görüşmenin daha sağlıklı ve yararlı olmasını sağlamak amacıyla konuşmaya dâhil olmuş ve bu sayede katılımcıların kendilerini iyi ve yeterli bir şekilde ifade etmelerinin de yolunu açmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, tümevarımsal içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Tümevarımsal içerik analizi, araştırma-da kodlamalar yaparak araştırmada elde edilen verilerin aslında ne ifade ettiklerini bulup, bulunanların birbiriyle ilişkilerini meydana getirmektir. Bu analiz yöntemi 'ku-ram oluşturma' olarak da bilinir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlar, araştırmanın amacı doğrultusunda karşılaştırmalı olarak derinlemesine incelenerek, içerisinde analitik değerlendirme seçeneklerinin bulunduğu "Kodlama Anahtarı" oluşturulmuştur. Kavram, elde edilen verilerde-ki anlamlı kısımlardır. Bu anlamlı kısımlar bir kelime, tümce veya paragraf olabilir. Kategori (tema), elde edilen kodların birbiriyle ilişkilendirilerek daha üst düzey bir başlık altında toplanmasıdır. Temalar daha soyuttur ve genelleme içerir. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Yapılan analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla Kodlama Anahtarının hazırlanması ve belirli temalar altına göndrilmesi sırasında bir araştırmacı daha uygulamaya katılmıştır. İlgili bölümler üzerinde araştırmacı tarafından yapılan analizler, Miles, Huberman ve Saldana'nın (1994) önerdiği uyum yüzdesi formülü kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonrası kodlama süreci için en az %70 olması gereken kodlayıcı-arası güvenilirlik, (Lincoln ve Guba, 1985) bu araştırma için %80'in üzerinde-dir. Buna ek olarak yapılan analizlerin sınırlı bir bölümü, dış denetimi sağlamak amacıyla farklı bir uzmana gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan alıntılar, kimlik bilgilerinin gizliliğinin sağlanması amacı ile araştırmadan bağımsız olarak isimlendirilerek temsil edilmişlerdir. Bu çalışmada 'verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama yöntemi' kullanılmıştır. Bu aşama elde edilen verilerin araştırma amacı kapsamında tümevarımsal olarak analiz edilmesiyle olur. Bu kodlama yönteminde araştırmacı kendi kodlarını ve temalarını kendisi oluşturur. Kısacası kodlar görüşme-den elde edilen veriler ışığında meydana getirilir. Temaların bulunmasına geçildiğinde ise elde edilen kodlar birbiriyle ilişkilendirilmiş ve aralarında etkileşen kodlar birleştirilerek temalar oluşturulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Elde edilen kodlar ve temalar, araştırmanın amacı çerçevesinde düzenlenerek ve okuyucu için anlaşılır yorumlara dönüşmesi sağlanmıştır. Bulguların yorumlanması aşamasına geçildiğinde, araştırmacı yaptığı görüşme sonrasında elde ettiği verilerin altında yatanları net bir şekilde anlamış ve analiz etmiş olup, analiz sonuçlarını kendi yorumlarıyla birleştirerek okuyucu için hazır hale getirmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bulgular

Annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının çeşitli demografik değişkenlere ve bilgilere göre incelendiği araştırmanın bu bölümünde, odak grup görüşmesi aracılığıyla yapılan veri toplama işlemi sonrası toplanan veriler üzerinden yapılan analizler yardımıyla elde edilen bulgular belirli alt başlıklar altında verilmiştir.

Tanıtıcı Bilgiler

Araştırmaya dâhil olan katılımcılarla ilgili tuvalet eğitimi farkındalıkları ve mevcut durumlarına ilişkin tanıtıcı bilgilerin aktarılacağı çizelge ve bulgular bu başlık altında verilmiştir.



Araştırmaya dâhil olan katılımcılara yöneltilen ‘Gelir düzeyiniz nedir? Düşük/ Orta/ İyi.’ sorusuna K6 hariç tüm katılımcılar iyi yanıtını vermişlerdir. K6 katılımcısı gelir düzeyini orta olarak tanımlamıştır.

Tablo 2. Katılımcı Grubun Çocuklarının Tuvalet Eğitime İlişkin Genel Karakteristikleri

Kavram	Tema	Frekans
Sünnet		
Koku hassasiyeti		
İstifra	Kaygı duyma	5
Tuvalete direnme		
Gaitanın sahiplenmesi (Benmerkezci)		
Eğitimi yarıda kesme		
Annenin önyargısı (Zor çocuk)	Annenin yanlış tutumu	4
Annenin umutsuzluğu		
Eğitimi bekletme (Kolektif bilinçdışı)		

Araştırmaya dâhil olan katılımcılara yöneltilen sorular ve alınan katılımcı cevapları ışığında çoğu katılımcı, çocuklarına tuvalet eğitimi verme süreçlerinde, çocuklarından kaygılı davranışlar gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan (K1), çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecine ilişkin şunları belirtmiştir; aslında çocuğunun 1,5 yaşında tuvaleti geldiğinde söylediğini, ancak geçirdiği idrar yolları rahatsızlığı sonrasında sünnet olduktan sonra korku yaşadığını ve tuvalet eğitimi alma sürecinin sekteye uğradığını söylemiştir.

K1: Bir buçuk yaşında söylüyordu sonra çocuğum idrar yollarından rahatsızlandı. Sünnet olması gerekti. Sünnet olduktan sonra söylemesi bayağı uzun zaman aldı. Üç yaşında zorla söylüyordu. Sıkıntılı bir dönem atlattı. Korktu ve korkudan dolayı da ben söyle dediğim zaman söylemeyeceğim diye benimle inatlaşıyordu. Anlaşılır bir şekilde konuşabiliyordu. Korkudan dolayı direkt kesti yoksa bir buçuk yaşında tuvalete gidip ge-lebiliyordu. Sünnetten sonra bir sene ara verdi. Kardeşi olduktan sonra bayağı üstüne düştük. Öylelikle bezi bıraktı. Yoksa bayağı uzun sürecekti.

Araştırmaya katılan (K2) ile (K7), çocuklarının tuvalet eğitimi alma sürecinde koku hassasiyeti sebebiyle tuvalet eğitimi verme dönemini sıkıntılı geçirdiklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya dâhil olan (K2) ile (K7), çocuklarının tuvalet eğitimi alma sürecinde çocuklarının tuvaletlerini yapma sırasında yaşa-dıkları istifra dolayısıyla bu dönemi zor atlattıklarını aktarmışlardır.

Araştırmaya dâhil olan (K1), (K4) ve (K5), çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecine ilişkin özellikle eğitimin başlarında tuvalete ve tuvalet eğitimi alma sürecine direnç gösterdiğini belirtmişlerdir.

K1: Büyük oğlumda bezi bıraktıktan sonra ben bir daha asla bağlamadım. Küçük oğluma da bu yaz 2 yaşın-dan sonra başladık eğitimi vermeye. Üçüncü gün pes ediyordum hatta. Üçüncü gün bir kere yaptığını gö-rünce umut bağladım dedim ki yapacak herhalde. Potansiyeli vardı. Ama anne acaba yapamayacak mı diye düşünüyor. Yoksa çocuğumda sezdim öyle başladım eğitime. Sonra üçüncü güne kadar tuvalete oturma-makta direndi.

Araştırmaya dâhil olan (K1), çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecinde gaitasını gördüğünde gaitasını benimsediğini fark ettiğ-i-ni dile getirmiştir.

Araştırmaya dâhil olan katılımcılara yöneltilen sorular ve alınan katılımcı cevapları ışığında katılımcıların çoğunun, çocuklarına tuvalet eğitimi verme süreçlerinde, yanlış tutumlarda buldukları açığa çıkmıştır.

Araştırmaya dâhil olan (K6), çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecinde çocuğunun hasta olmasından çekindiğinden eğitimi vermek için yaz mevsiminin gelmesini beklediğini belirtmiştir.

K6: Kışın üşütür, hassas olurlar. Göremem ıslak kalır üşütür. Zaten sürekli hasta olan bir çocuk o yüzden yazın vereceğim eğitimi.

Araştırmaya dâhil olan (K2) ile (K5), çocuğunun tuvalet eğitimi alması sürecinde eğitime başlayıp sonrasında farklı sebepler nedeniyle eğitimi kestiklerini aktarmışlardır.

Araştırmaya dâhil olan (K6), çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecine ilişkin şunları belirtmiştir; ilk çocuğuna tuvalet eğitimi verirken zorluk yaşamadığından, ikinci çocuğuna tuvalet eğitimi vermeye çalıştığını ancak ilk çocuğuna kıyasla bu sürecin daha uzun ve zor olacağı yargısında olduğunu söylemiştir.

Araştırmaya katılan (K1) ile (K6), çocuklarının tuvalet eğitimi alma sürecinde zaman zaman umutsuzluk hissine kapıldıklarını, karamsarlığa kapılıp, başarısızlık duygusu hissettiklerini dile getirmişlerdir.

K1: Büyük oğlumda bezi bıraktıktan sonra ben bir daha asla bağlamadım. Küçük oğluma da bu yaz 2 yaşın-dan sonra başladık eğitimi vermeye. Üçüncü gün pes ediyordum hatta. Üçüncü gün bir kere yaptığını gö-rünce umut bağladım dedim ki yapacak herhalde. Potansiyeli vardı. Ama anne acaba yapamayacak mı diye düşünüyör. Yoksa çocuğumda sezdim öyle başladım eğitime. Sonra üçüncü güne kadar tuvalete oturmamakta direndi. Sonra yaptı, yapınca da iki yaşında kurtulduk. Hatta iki bile dolu dolu yoktu. Ama anne acaba yapamayacak mı diye düşünüyör.

Annelerin Tuvalet Eğitimi Farkındalıklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde tuvalet eğitimine annelerin ne kadar önemli verdiklerini açığa çıkarma amacıyla hazırlanan sorulara katılımcıların verdikleri yanıtların analiz bulgularına ve tablolarına yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcılara yöneltilen ‘Tuvalet eğitimi sizce önemli mi?’ sorusuna, (K1) katılımcısı hariç tüm anneler önemli yanıtını vermiştir. Araştırmaya dâhil olan (K1) ise tuvalet eğitimi sürecini önemli bulmadığını, tuvalet eğitiminin zaman ilerledikçe kendiliğinden olacağını düşündüğünü dile getirmiştir.

Tablo 3. Tuvalet Eğitimine İlişkin Anne Görüşleri

Kavram	Tema	Frekans
Özgüvende artış		
Hazırbulunuşluk	Çocuğun sağlıklı gelişimi	6
Çocuğun sağlığı		
Annenin eğitimi önemsememesi	Annenin tutumu	4
Kültürel kolektif bilinçdışı		

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu tuvalet eğitimi sürecinin çocuklarının sağlıklı gelişimi için önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya dâhil olan (K6) katılımcısı çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecine ilişkin şunları belirtmiştir: çocuğunun bu eğitimi aldıktan sonra özgüveninde artış olduğunu düşündüğünü dile getirmiştir.

K6: Bir çocuğun kendini tamamlaması için, bir birey olabilmesi için onu yapması gerekiyor. Bunu başardıktan sonra kendine daha özgüvenli oluyor.

Araştırmaya dâhil olan (K3) ile (K6), çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecinde çocuklarının hazır olma sıkıntısı yaşadıklarını ancak bu durumu olağan karşılayıp tuvalet eğitimi sürecini başka zamana kaydırdıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan katılımcılara yöneltilen ‘Tuvalet eğitimi sizce önemli mi?’ sorusuna verilen katılımcı yanıtları ışığında, katılımcıların çoğunun tuvalet eğitimi önemli buldukları tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil olan (K2), (K3), (K4), (K5), (K6) ve (K7) tuvalet eğitimi sürecinin çocuklarının gelişimi açısından önem teşkil ettiğini dile getirmişlerdir.

K3: Bezin maddiyat yönü de var ama tabii çocuğun sağlık açısı da var. Sağlık yönünden çok önemli bir şey. Çocuğun onu artık öğrenmesi de gerekiyor.

Araştırmaya katılan katılımcılara yöneltilen annelerin tuvalet eğitimine verdikleri önemi araştırmaya yönelik hazırlanmış sorulara araştırmacıların verdikleri cevaplardan, çoğu katılımcının tuvalet eğitimi verme sürecinin sağlıklı atlatılmasında zaman zaman hatalara düştükleri gözlenmiştir.

Araştırmaya dâhil olan (K1), çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecine ilişkin şunları belirtmiştir: çocuk için bu eğitimin çok önemli olmadığını, bu eğitimin anne tarafından üstüne düşülmeden de zamanla kendi kendine gelişeceğini aktarmıştır.



K1: Çok önemli olarak bakmıyorum ben aslında. İnsanın bir ihtiyacı ve çocukta zamanı gelince onu yapacak. Ben o eğitimi versem de vermesem de çocuk yapacak. Tabii bunun için mücadele ediyoruz ama çokta ço-cukları sık boğaz etmemek gerek. Her şey vaktinde güzeldir. Vakti gelince olur yani. Ben sadece denedim. Büyük oğlum kendisi istiyordu. İstedığı için onu yaptık sonra rahatsızlandı bıraktık. Üç yaşındaydı büyüktü. Bir kardeşi oldu. Ek bir masraf çıktı. Masraf açısından bir tek kesmek istedim. Yoksa çocuk zaten hazır, kendisi bırakmıştı. İkinci oğlumda da hazır olduğunu hissettim. Onun için bir denedim hiç zorlamadım. Eğer ki bırakmak istemeseydi gittiği yere kadar devam ederdi.

Araştırmaya dâhil olan (K7), çocuğunun tuvalet eğitimini alma sürecinde çocuğunun aslında daha küçük yaşta tuvalet eğitimine hazır oluş belirtileri gözlemlediği halde doktorun yanlış yönlendirmesi nedeniyle eğitimi aksattığını belirtmiştir.

Araştırmaya dâhil olan (K3) ile (K5), çocuklarının tuvalet eğitimini alma süreçlerinin daha kolay geçmesinin çocukların yaşlarının artmasıyla doğru orantılı olduklarını düşündüklerini dile getirmişlerdir.

K5: Çocuğun aklının çalışması mı diyelim.

K3: Aklının ermesi diyebiliriz.

K5: Konuşması, kendini anlatabilmesi gerekiyor.

Tuvalet Eğitimine Başlama Zamanına İlişkin Anne Görüşleri

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların tuvalet eğitimine başlama zamanının ne zaman olması gerektiğine dair sahip oldukları görüşleri saptamayı amaçlayarak hazırlanmış sorulara, araştırmacıların verdikleri cevapların analiz edilmesiyle elde edilmiş bul-gular aktarılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcılara yöneltilen 'Tuvalet eğitimine sizce ne zaman başlanmalı?' sorusuna katılımcıların dördü 18. aydan sonra yanıtını verirken, üçü 24. aydan sonra yanıtını vermişlerdir. Araştırmaya dâhil olan (K1), (K4), (K5), (K6) tuvalet eğitimi-ne 1,5 yaşından sonra; (K2) ile (K3) ve (K7) 2 yaşından sonra başlamanın daha doğru olduğunu belirtmişlerdir.

K5: Bence de 1,5- 2 yaşlarında başlanmalı.

K7: 2 yaşta tuvalet eğitimi çocuklarda kaslarının geliştiği yaşta.

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunun çocuklarına tuvalet eğitimi verme süreçlerinde çeşitli nedenlerden dolayı annelerin kendilerine göre tuvalet eğitimini şekillendirmiş olmaları, tuvalet eğitimini vermeye kendileri için uygun koşullar sağlandığında başlamaları, kendilerince doğru olduğunu düşündükleri mevsimler için öncesinde tuvalet eğitimini vermeyi bekletmeleri gibi çeşitli nedenlerle annelerin hatalı tutumlarda buldukları yapılan analizler sonucu açığa çıkmıştır.

Araştırmaya dâhil olan (K1) ile (K4), tuvalet eğitimini verme süreçlerinde yaş artıp, çocuk farkındalığı arttıkça tuvalet eğitimi sürecinin daha zor geçeceklerini düşündükleri için eğitime erken yaşlarda başladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya dâhil olan (K3) ile (K5) yaş alıp, farkındalığı arttıkça çocuklarıyla daha iyi iletişim kurarak daha rahat bir tuvalet eğitimi süreci geçirdiklerini dile getirmişlerdir.

K1: Bilinçlendikleri için çok zor oluyor.

K3: 2- 2,5 arası daha farkındalar. Yapma dediğin zaman ve niye yapmaması gerektiğini anlattığın zaman daha iyi anlıyorlar. 1,5 yaşında ya da 2 yaş arası söylediğin zaman insanı biraz daha yoruyor. Tabi ki bu çocukla da alakalı bir şey.

Katılımcılara yöneltilen 'Tuvalet eğitimini kaç aylıkken vermeye başladınız?' sorusuna (K2) çocuğuna tuvalet eğitimini çocuğu 12 aylıkken vermeye başladığını belirtmiştir. Araştırmaya dâhil olan (K1), (K3), (K4), (K5), (K6) çocuklarına tuvalet eğitimini vermeye çocukları 18 aylıkken vermeye başladıklarını dile getirmişlerdir. Araştırmaya dâhil olan (K7), bütün çocuklarına tuvalet eğitimlerini vermek için çocuklarının 2 yaşına girmelerini beklediğini aktarmıştır.

Annelerin Çocuklarının Tuvaletinin Geldiğini Nasıl Anladıklarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın bu kısmında çocuklarının tuvaletleri geldiğinde nasıl anladıklarını tespit etmek amacıyla hazırlanmış sorular yönel-tilerek katılımcıların verdikleri cevaplardan çıkarılan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. Annelerin Çocuklarının Tuvaletinin Geldiğini Nasıl Anladıklarına İlişkin Görüşleri

Kavram	Tema	Frekans
Saklanarak	Çocukların hareketleri	7
Sallanarak		
Zıplayarak		
Söyleyerek		

Araştırmaya katılan (K2) ile (K7), çocukları koltukların arkasına saklandıkları zaman çocuklarının tuvaletlerinin geldiğini anladıklarını aktarmışlardır.

Araştırmaya dâhil olan (K1), (K3) ve (K5), çocuklarının tuvaletleri geldiğinde çocuklarının sallanmaya başladıklarını, onların da bu şekilde çocuğunun tuvaletinin geldiğini fark ettiklerini dile getirmişlerdir. Araştırmaya dâhil olan (K6), çocuğunun tuvaleti geldiğinde zıpladığını böylelikle çocuğunun tuvaletinin geldiğini farkına vardığını belirtmiştir.

Araştırmaya dâhil olan (K4) katılımcısı çocuğunun tuvalet eğitimini alma sürecinde tuvaleti geldiğinde annesine söylediğini aktarmıştır.

Tuvalet Eğitiminin Nasıl Kazandırılacağına İlişkin Anne Görüşleri

Annelerin tuvalet eğitimine ilişkin farkındalıklarının araştırıldığı araştırmanın bu bölümünde, annelerin tuvalet eğitimini kazandırma aşamasında nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini düşündükleri ve bu aşamada karşılaştıkları bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcı Grubun Çocuklarına Tuvalet Eğitimi Kazandırma Biçimleri

Kavram	Tema	Frekans
Ödüllendirerek	Teşvik etme	2
Eğlendirerek		
Rol model	Rol model	6
Anlatarak		
Lazımlığa tepki	Kaygı duyma	4
Gaitadan / idrardan korkma		
Sifon sesinden korkma		

Araştırmaya katılan katılımcılardan (K6) ile (K7), çocuklarına tuvalet alışkanlığını kazandırmak için çocuklarını teşvik ederek kazandırmanın daha uygun olduğunu düşündüklerini ve teşvik ederek tuvalet eğitimini kazandırdıklarını belirtmişlerdir.

K7: Ödüller veriyoruz, alkışlar yapıyoruz. Biz önce beraber girdik. Zaten söylenildiği gibi çocuk bizi hep orada görüyor banyo kapısı açık olduğu için ama annenin isteyip de çocuğun oraya gelmesi ayrı bir şey. Bizim hikâye kitaplarımız vardır hepsinin çok sevdiği. O çişini, kakasını yaparken, ben onlara hikâye okurum. Hikâye bittiğinde çiş de biter alkış yapıp kalkarız. Hikâyeye göre mesela Caillou parktan dönmeden çişini yapacak mı, o sayfaya gelmeden çiş bitecek mi, eğer o parktan dönmeden önce çiş biterse alkış yapardık.

Araştırmaya dâhil olan (K1), (K2), (K3), (K4), (K5), (K7) tuvalet eğitimini verme sürecinde rol model olma veya anlatma yollarıyla eğitimi öğrettiklerini açıklamışlardır.

Araştırmaya dâhil olan (K1), (K3), (K4), (K6) tuvalet eğitimini çocuklarına edindirme döneminde çeşitli sıkıntılar yaşayarak çocuklarında korku ve kaygı oluştuğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya dâhil olan (K4) çocuğunun tuvalet eğitimini alma sürecinde lazımlığa oturmak istemediğini, kendisinin de büyüdüğünü dile getirerek ailenin diğer fertlerinden de gördüğü gibi klozete yapmak istediğini dile getirip lazımlığa tepki gösterdiğini dile getirmiştir.

Araştırmaya dâhil olan (K1), (K4) ile (K6) çocuklarının gaitasını gördüklerinde bunun kendi bedeninden çıktığını düşünerek bunun çocuğu korkuttuğunu ve idrarının tenine temas ettiğinde hissettiği sıcaklıktan korktuğunu dile getirmişlerdir.

K6: Benim kızım korkuyordu kakasını yaptığında, bu benden mi çıktı diye.



Araştırmaya dâhil olan (K3) çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecinde sifondan korktuğu için bu süreçte zorlandıklarını anlatmıştır.

Tuvalet Eğitiminde Alt Bağlama Zamanına İlişkin Anne Görüşleri

Araştırmada bu başlık altında tuvalet eğitimi kazandırma sürecine başladıktan sonra annelerin çocukların altlarını bağlayıp bağlamadıklarının incelenmesine ait bulgular verilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların verdikleri yanıtlar ışığında bütün katılımcıların tuvalet eğitimi kazandırma süreçlerinde gün-düzleri çocuklarını bezlemediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 6. *Tuvalet Eğitiminde Alt Bağlama Zamanına İlişkin Anne Görüşleri*

Kavram	Tema	Frekans
Gece bezleyen	Annenin yanlış tutumu	3
Annenin kendisini düşünmesi		

Katılımcılar yöneltilen sorular ve katılımcılardan alınan cevaplar ışında çoğu katılımcının çocuklarına tuvalet eğitimi kazandırma süreçlerinde yanlış tutumlarda buldukları saptanmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların çocuğunun tuvalet eğitimine başladıktan sonra geceleri çocuklarının altlarını bezlemedikleri ancak bazılarının geceleri çocuklarına bez taktıkları belirtilmiştir. Araştırmaya dâhil olan (K3) ile (K5) çocuklarına tuvalet eğitimi kazandırma aşamasında geceleri çocuklarının altlarını bağladıklarını belirtmişlerdir.

K3: Ben üç buçuk yaşına kadar gece altını bağladım. Çünkü çocuğum gece bir kere kaldırdığında bir daha uyuyabilen bir çocuk değil. Gece eğer uyanırsa bütün gece uyanıyız biz de. Onun için bağladım. Ama hep kuru kalkıyordu. Ayda bir sefer belki altına kaçırıyordu. Onun için ben bir sene bağladım açığcası.

Araştırmaya dâhil olan (K3), (K5) ve (K7) çocuklarına tuvalet eğitimi verme sürecinde çocuklarına tuvalet yeri farkındalığını kazandırma konusunda hatalar yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya dâhil olan (K5), çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecine ilişkin şunları belirtmiştir: annenin gece uykusundan uyanmakta zorlandığı veya uyanamadığı için çocuğunun altını gece bezlediğini, hatta bu gece bezlemeleri olduğu için çocuğunun tuvalet eğitimi kazanma sürecinin uzun sürdüğünü dile getirmiştir.

K5: Ben de uykuya daldığım zaman uyuyakalabiliyordum, gece onu kaldırmayı unutuyordum. Eğer eğitime başladyıysak gece kaldırmak lazım. Gece de bağlamayıp, gece 2 kere falan kaldırmak gerekiyordu. Bazen kaldırdığım zamanlarda ama bezi çıkarır, sabaha kadar takmazdım. Ama eğer kaldırmamışsam mutlaka takı-yordum. Çünkü kaçırıyordu.

K5: Ben ikisine de yaptım. Belki de o yüzden benim gece bez takma dönemim uzadı. Belki hiç takmayıp gece bir kez kaldırsaydım tuvalete o kadar uzamazdı.

Araştırmaya katılan (K4), çocuğunun tuvalet eğitimi alma sürecine ilişkin şunları belirtmiştir: tuvalet eğitimine başladıktan sonra gece gündüz bez takmadığını, bezi kesmeyi çocuğuna maddi sıkıntı kaynaklı olarak anlattığını aktarmıştır.

Annelerin Tuvalet Eğitimi Sırasında Karşılaştığı Zorluklar

Araştırmanın bu başlığı altında annelerin tuvalet eğitimi kazandırma sürecinde yaşadıkları zorlukları saptamaya yönelik hazır-lanmış sorulara katılımcıların verdiği cevaplar analiz edilerek elde edilen bulgular yansıtılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu tuvalet eğitimi sürecinde zorluk yaşamadıklarını belirtmiş olmalarına rağmen zaman zaman çeşitli zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya dâhil olan (K2) ile (K7) çocuklarına tuvalet eğitimi verme sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını aktarmışlardır. Araştırmaya dâhil olan (K1), (K3), (K4), (K5) ve (K6) çocuklarına tuvalet eğitimi verme süreçlerinde zorluk yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 7. Annelerin Tuvalet Eğitimi Sırasında Karşılaştığı Zorluklar

Kavram	Tema	Frekans
Altına kaçırma	Denetim ve bilgi eksikliği	2
Tuvalet yeri farkındalığı eksikliği		
Obsesyon	Tuvalete karşı psikolojik algı	6
İdrardan/gaitadan korkma		
Gizlemeye çalışma	Cezadan kaçma	2
Başkasını suçlama		

Araştırmaya katılan katılımcılara çocuklarının tuvalet eğitimi alma süreçlerinde zorluk yaşayıp yaşamadıklarına ve/ veya yaşadılarsa ne gibi zorluklar yaşadıklarını saptamayı amaçlayan hazırlanmış sorular yöneltilmiş olup, katılımcıların tamamının farklı zorluklar yaşadıkları yapılan analizler sonunda tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların her biri çocuklarının tuvalet eğitimi alma süreçlerinde zaman zaman çocuklarında alta kaçırma durumu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

K7: Bol bol çamaşır yıkadık. Arada bir etraftan çiş, kaka temizlediğim olmuştur. Mesela ilk kızım balkona gidip, yapmış balkonda temizledim ben diyordu. Ortanca kızımın salonun ortasına çiş yapmışlığı var.

Araştırmaya katılan (K3) ile (K7) çocuklarının tuvalet eğitimi alma süreçlerinde tuvaletin nereye yapılması gerektiği farkındalığını edinmede zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

Araştırmaya dâhil olan (K2), çocuğunun tuvalet eğitimini alma sürecine ilişkin şunları belirtmiştir: çocuğunun alta kaçırma olayı yaşadıktan sonra sebebini babası olarak gösterdiğini söylemiştir.

Araştırma katılımcılarından (K1) ve (K3) çocuğunun tuvalet eğitimini alma sürecinde, alaturka tuvalete asla tuvaletini yapmayı kabul etmeme veya kendi evi dışında başka bir yerde tuvaletini yapmayı reddetme gibi obsesif tavırlar sergilediğini fark ettiklerini belirtmişlerdir.

K1: Benim oğullarım alaturka tuvalete asla oturmazlar. Bu sıkıntı oluyor tabi zaman zaman.

Araştırmaya dâhil olan (K1) ile (K5) çocuğunun tuvalet eğitimini alma sürecine ilişkin şunları belirtmiştir: çocuklarının idrarları tenlerine değdiğinde, idrarın sıcaklığından korktuklarını ve tepki verdiklerini söylemişlerdir.

Araştırmaya dâhil olan (K2) ve (K7) onlara yöneltilen araştırma sorularına verdikleri cevaplarda çocuklarının tuvaletlerini altlarına yaptıktan sonra veya tuvaletlerini tuvalet dışında başka bir yere yaptıklarında kendi çabalarıyla temizlemeye çalışıp bunu ailele-rinden gizleme çabasına girdiklerini belirtmişlerdir.

K7: Pijamam tertemiz ama bak diye pijamasını gösteriyordu. Pijamasını çıkarıp yapmış.

Araştırma katılımcılarından (K4) ve (K6) çocuklarının tuvalet eğitimini kazanma döneminde gaitalarını gördüklerinde korktuklarını ve sahiplenmek istemediklerini belirtmişlerdir.

Alta Kaçırımlar Sırasında Anneler Tarafından Verilen Tepkiler

Araştırmanın bu kısmında çocuklarına tuvalet alışkanlığını kazandırmayı çabalayan annelerin zaman zaman başlarına gelen alta kaçırımlar sonrasında çocuklarına tepki verip vermediklerini veya verdilerse nasıl tepkiler verdiklerini tespit etmeye yönelik bu amaç uğruna hazırlanmış sorular yöneltilip, katılımcıların verdikleri yanıtlar ışığında ulaşılan analiz bulgularına ye verilmiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların çoğu, çocuklarına tuvalet alışkanlığı kazandırma sürecinde çocukları alta kaçırma olayı yaşadıkları zamanlarda sakin ve makul şekilde uyarılar yaptıklarını, duruma tepki vermediklerini söylemişlerdir.

Araştırmaya dâhil olan (K1), (K2), (K4), (K5) tuvalet eğitimi sürecinde alta kaçırma sorunu yaşadıklarında olumsuz tepki vermediklerini aktarmışlardır.



Araştırma katılımcılarından (K3), çocuğunun tuvalet eğitimini alma sürecine ilişkin şunları belirtmiştir: çocuğu altına kaçırdığında kendisinin ve çevresindekilerin bağırdığını ve sert bir şekilde uyardığını anlatmıştır.

Araştırmaya dâhil olan (K6), çocuğu altına yaptığı zaman çocuğunu "Bak ben üzülüyorum, üzme beni." diyerek korkuttuğunu; araştırma katılımcılarından (K7), çocuğunun tuvalet eğitimini alma sürecinde çocukları altına yaparsa pek tepki vermediğini ancak çocuğu altına yaparsa çocuğuna taktığı alıştırma külotundaki çizgi film figürünün (Niloya) boğulup öleceği söyleyerek korkuttuğunu açıklamıştır.

K7: Bizim külotumuz Niloyalıydı, korkunç biraz belki ama eğer altına yaparsan, külotun ıslanırsa Niloya ölür diyordum. O da Niloya ölmesin deyip, yapmıyordu.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, elde edilen bulgulardan ulaşılan araştırma sonuçları ile literatürdeki benzer çalışmaların karşılaştırılmasına ve tartışılmasına ek olarak ileride yapılacak çalışmalar için bazı önerilere yer verilmektedir.

Araştırmanın alt problemlerine cevap bulmak için uygulanan nitel analizler sonucunda yukarıda verilen sonuçların yanı sıra önemli bulgular da elde edilmiştir. Bu bölümde ulaşılan sonuçlar ile literatürdeki benzer çalışmaların ilişkisi tartışılacaktır.

Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmada katılımcıların çoğunun çocuklarına tuvalet eğitimini vermeye 18. aydan sonra başladıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Önen ve diğ., (2012), beş yaş altı 861 çocuğu değerlendirdikleri çalışmada tuvalet eğitimine çoğunlukla 19-24 aylarında (%35,7) başladığı belirlenmiştir. Bolat (2015); 18-24 ay (% 35,0) arasında başladığını; Çalışır, Özurmaz, Şahbaz ve Tuğrul (2011); 24-29 ayları arasında (%40,1) başladığını saptamışlardır. Literatürde tuvalet eğitimine başlamak için çocukların yeterli fiziksel gelişime 18- 24 aylardan sonra sahip oldukları, fizyolojik, psikolojik, sosyal gelişiminde sorunu olmayan çocuklar için tuvalet eğitimini kazanma zamanının en iyi 22-36 ayları arasında olduğu, 48. aya kadar devam ettiği görülse dahi genellikle 36. ayda bu sürecin tamamlandığı belirtilmektedir (Ankan ve diğ., 2013; Meggitt, 2012; Potts ve Mandleco, 2012; Salihoğlu-Dursun, 2015). Araştırmada katılımcıların tamamı tuvalet eğitimi sürecini 36. aya kadar tamamladıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç literatürle paralellik göstermekte ve sağlıklı gelişim sonucu beklenenle örtüşmektedir (Byron, 2009; Meggitt, 2012; Semerci, 2015; Yavuzer, 2012).

Tuvalet eğitimi sürecine başladıktan sonra çocuğu bezlemeye devam etmek yanlış bir tutumdur. Çocuğun altı bezlenmemeli ve çocuk alta kaçırma durumu yaşadığında, sebep olduğu durum ile yüzleşmesi sağlanmalıdır. Bu yüzleşme çocuğun sağlıklı gelişimi için önemlidir (Conk, Başbakkal, Genç, Bolışık, 1992). Çocuğun altı gündüz veya gece bağlanmaya devam ederse bu durum çocuğun tuvaletini ne zaman tutup ne zaman tutmaması kararını vermesine engel teşkil edebilir (Conk ve diğ., 1992). Araştırma-da katılımcıların hepsinin tuvalet eğitimi sürecine başladıktan sonra çocuklarının altını gündüz bağlamadıkları saptanmıştır. Bu durum literatürdeki benzer çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Conk ve diğ., 1992). Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda araştırmaya katılan katılımcıların çoğunun tuvalet eğitimine başladıktan sonra çocuklarının altlarını gece bezlemedikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu literatürle paralellik göstermemektedir (Conk ve diğ., 1992, Deniz, 1997).

Araştırmada elde edilen bulgularda katılımcıların çoğunun tuvalet eğitimi sürecine başlanması gerek doğru yaşı bildikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki benzer çalışmalarla tezat niteliğindedir (Deniz, 1997).

Araştırmadaki katılımcıların çoğunun tuvalet eğitimi sürecinde zaman zaman yaşadıkları alta kaçırmalara genellikle olumsuz ve büyük tepkiler vermedikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, literatürdeki benzer çalışmalar ile paralellik göstermektedir (Wechselbers, 1984).

Çalışır ve diğ. (2011), yaptığı çalışmada annelerin tuvalet eğitimi sürecine başlamak için yaz aylarını tercih ettikleri tespit edilmiş-tir. Bu sonuç bu araştırma için de geçerlilik göstermektedir. Annelerin kış aylarında tuvalet eğitimine başlarsa çocuğun hasta olma ihtimaline neden olacaklarını düşündükleri saptanmıştır.

Tuvalet eğitimi sürecinin sağlıklı ve doğru bir şekilde sürdürülmesi çocuğun sağlıklı gelişimi için büyük önem teşkil etmektedir. Fizyolojik açıdan yeterli kas ve sinir gelişimini tamamlayan ve psikolojik olarak sorun yaşamayan çocukların sosyal gelişimlerinin de sağlıklı devamlılığı, bireysel bağımsızlığının kazanımı için bu süreç çocuğun gelişiminde büyük öneme sahiptir (Topçuoğlu, 2003). Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunun çocuklarına tuvalet eğitimi kazandırma sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıkları ve çocuklarında kaygılı durumlar gördükleri (çocuğun gaitasından, idrarından, sifondan korkması, lazımlığa tepki göstermesi, istifra, koku hassasiyeti, sünnetten sonra korkma) tespit edilmiştir. Literatür tarandığında bu sonuca ulaşılmış benzer çalışmalar oldu-ğu görülmüştür (Çalışır ve diğ., 2011).

Araştırmada katılımcıların çoğunun tuvalet eğitimi sürecini önemli buldukları tespit edilmiştir. Ancak literatür tarandığında bu sonucu destekleyen veya desteklemeyen herhangi bir veriye ulaşılamamıştır.

Çocuğa tuvalet eğitimi kazandırmanın çeşitli yolları mevcuttur (Beth, Choby, Shefaa, 2008). Bu araştırmada katılımcıların çoğunun çocuklarına tuvalet eğitimi kazandırma döneminde rol model olarak/göstererek bu süreci tamamladıkları saptanmıştır. Literatürde bu sonuç ile alakalı çalışma bulunamamıştır.

Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin yaşı, onların tuvalet eğitimi farkındalıklarını nasıl etkiler?

Araştırma grubu yaşları farklı olan annelerden oluşturulmuş ve elde edilen bulgular sonucunda farklı yaşlardaki annelerin benzer hatalar yaptıkları tespit edilmiş olduğundan araştırmaya dâhil olan katılımcıların yaşları ile çocuklarına uyguladıkları tuvalet eğitimi farkındalıkları açısından anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Elde edilen bu sonuç literatür ile benzerlik göstermektedir (Deniz,1997).

Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin çocuk sayıları ve aile yapıları, onların tuvalet eğitimi farkındalıklarını nasıl etkiler?

Deniz (1997), yaptığı çalışmada çocuk sayısı az olan annelerin daha fazla çocuğa sahip annelere göre tuvalet eğitimi konusunda her konuda olmasa da genellikle daha bilinçli olduğunu saptamıştır. Araştırma grubu oluşturulurken farklı çocuk sayısına sahip anneler seçilmiş ve elde edilen bulgular sonucunda farklı çocuk sayısına sahip annelerin benzer hatalar yaptıkları tespit edilmiş olduğundan araştırmaya katılan katılımcıların verdikleri cevaplardan sahip oldukları çocuk sayısı ile tuvalet eğitimi farkındalıkları arasında anlamlı bir bağ bulunamamıştır. Elde edilen sonuç literatürle ilişkilendirilememiştir.

Araştırmaya katılan katılımcıların aile yapıları ile annelerin tuvalet eğitimine başlama süreçleri arasında bir bağ kurulamamıştır. Bu sonuç, literatürdeki benzer amaca yönelik yapılmış çalışma ile paralellik göstermektedir (Deniz, 1997). Conk ve diğ., (1992), tarafından çekirdek aile yapısında olan çocukların tuvalet eğitimi süreçlerinin daha doğru ve sağlıklı gerçekleştiği belirtilmiştir . Ancak bu çalışma için bu sonuç uyumluluk göstermemektedir.

Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin eğitim düzeyi tuvalet eğitimi farkındalıklarını nasıl etkiler?

Araştırmada çoğu annenin çocuklarına tuvalet eğitimi kazandırma döneminde çeşitli yanlış tutumlar sergiledikleri (tuvalet eğitimi yarıda kesme, tuvalet eğitimi için yaz ayını bekleme) fark edilmiştir. Bu sonuç, literatürdeki tuvalet eğitimi üzerine yapılan benzer çalışma ile de benzerlik göstermektedir (Çalışır ve diğ., 2011). Bu tür yanlış tutumlar çocuğun gelişimi açısından çeşitli sorunlara sebebiyet verebilirler. Literatür tarandığında annenin eğitim düzeyi ile tuvalet eğitimi sürecinin daha sağlıklı geçmesi beklenmektedir (Aktosun, 2014; Ball ve Bindler, 2003; Gilbert., 2014; Wilson, 2011). Araştırmada ise katılımcıların eğitim düzeyi ile yanlış tutum sergilemeleri arasında bir bağ bulunamamıştır.



Bu sonuç literatürdeki bazı araştırma verileri ile zıt düşmektedir (Bolat, 2015; Deniz ve Görok, 2016). Tuvalet eğitimi sürecine başladıktan sonra çocuğu bezlemeye devam etmek yanlış bir tutumdur. Çocuğun altı bezlenmemeli ve çocuk alta kaçırma durumu yaşadığında, sebep olduğu durum ile yüzleşmesi sağlanmalıdır. Bu yüzleşme çocuğun sağlıklı gelişimi için önemlidir (Conk ve diğ., 1992). Çocuğun altı gündüz veya gece bağlanmaya devam ederse bu durum çocuğun tuvaletini ne zaman tutup ne zaman tutmaması kararını vermesine engel teşkil edebilir (Conk ve diğ., 1992). Araştırmada katılımcıların hepsinin tuvalet eğitimi sürecine başladıktan sonra çocuklarının altını gündüz bağlamadıkları saptanmıştır. Bu durum literatür-deki benzer çalışma ile de paralellik göstermektedir (Conk ve diğ., 1992). Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda araştırma-ya katılan katılımcıların çoğunun tuvalet eğitimine başladıktan sonra çocuklarının altlarını gece bezlemedikleri tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucu literatürle paralellik göstermemektedir (Conk ve diğ., 1992; Deniz, 1997). Araştırmaya katılan annelerin eğitim düzeyleri ile tuvalet eğitimi sürecinde çocuklarına gece bez bağlamaları arasında da bir bağ bulunamamıştır. Bu sonuç, literatür ile benzerlik göstermektedir (Deniz, 1997).

Okul öncesi dönemde çocuğa olan ailenin gelir düzeyi, onların tuvalet eğitimi farkındalıklarının nasıl etkiler?

Literatürde sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin özellikle bezden kurtulmak için tuvalet eğitimi sürecine erken başladıkları belirtilmiştir. Mota ve Barros (2008), tarafından yapılan bir çalışmada fakir annelerin tuvalet eğitimine başlama yaşı diğerlerine göre daha erkendir. Horn, Brenner, Rao ve Cheng (2006), yaptıkları çalışmada da düşük sosyoekonomik düzeye sahip Afro-Amerikan ailelerin, yüksek sosyoekonomik düzeyde olan beyaz ırk ailelere göre daha erken eğitime başladıkları gösterilmiştir. Literatürdeki bu sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonuçlar uyumluluk göstermemektedir. Araştırmada sosyoekonomik düzey ile annenin çocuğa tuvalet eğitimi vermeye başlama yaşı arasında bir bağ bulunamamıştır.

Bu araştırmada okul öncesi dönemde çocuğa sahip annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının annenin yaşı, annenin çocuk sayısı ve çocuğun aile yapısı, annenin eğitim düzeyi, ailenin gelir düzeyi değişkenleriyle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma ölçütlerine göre seçilmiş yedi annenin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada beş alt problem yanıtlandırmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere yapılan nitel analizler sonucunda aşağıda belirtilen sonuçlar elde edilmiştir:

- Araştırmaya katılan annelerin çocuklarına tuvalet eğitimi verirken çeşitli hatalar yaptıkları ve bu konu hakkında bilgi eksiklikleri tespit edildiğinden annelerin tuvalet farkındalıklarının düşük olduğu tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının, annelerin eğitim düzeyleri ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının kültürel kolektif bilinçdışı sonucu etkilendiği ve tuvalet eğitimi vermelerine yön çizdiği saptanmıştır.
- Araştırmaya katılan annelerin doğru tuvalet eğitimi bilmedikleri ve çocuklarına tuvalet eğitimi kazandırma sürecinde çeşitli hatalar yaptıkları tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan annelerin tuvalet eğitimi önemli buldukları ancak tuvalet eğitimi üzerine araştırma yapmadan sahip oldukları bilgiler kapasitesinde çocuklarına tuvalet eğitimi kazandırdıkları saptanmıştır.
- Araştırmaya katılan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının çocuğun büyüdüğü aile yapısıyla ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının annenin yaşı ile ilişkili olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının annelerin sahip oldukları çocuk sayısı ile ilişkili olmadığı sonucu saptanmıştır.

Öneriler

Bu kısımda, okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin tuvalet eğitimi farkındalıklarının incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçların literatürle tartışılmasının ışığında bundan sonra yapılacak çalışmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

Literatürü zenginleştirmek adına,

- Normal gelişim gösteren, sağlıklı bireylerin tuvalet eğitimi ile ilgili yerli yayın eksikliğini gidermek için bu konuda daha fazla çalışma yapılması önerilir.
- Tuvalet eğitiminin öneminin incelendiği yeterli sayıda ve güncel yerli kaynak olmadığı tespit edilmiş olduğunda, bu konuyu irdeleyen daha fazla çalışma yapılması önerilir.
- Literatürdeki çalışmalarda tuvalet eğitimi sürecinde genellikle annelerin yaşadıklarına ve yaptıklarına değinilmiş oldu-ğu görüldüğünden, çocukların tuvalet eğitimi sürecinde ne gibi durumlar yaşadıklarını ve nasıl duygular hissettiklerini tespit etmeyi amaçlayan çalışmalar yapılması önerilir.
- Yapılan çalışmaların çoğunlukla nicel yöntemler kullanıldığından, nitel analiz yöntemlerinin kullanımına yönelik azlığı telafi etmek adına nitel analiz yöntemlerinin kullanıldığı yeni araştırmalar yapılması önerilir.

Tuvalet eğitimi farkındalığını artırmak adına,

- Tuvalet eğitimi ile ilgili aile eğitim programlarının yapılması önerilir.
- Katılımcı grubunun daha önce çocuk sahibi olmayan hamile kadınlardan oluşturulup, doğru tuvalet eğitimi bilgi seviyelerini ve tuvalet eğitimi farkındalıklarını ölçmek için hazırlanan ve elde edilen sonuçların katılımcılar ile paylaşarak katılımcıların bilinçlenmesini sağlayan çalışmalar yapılması önerilir.
- Bu konu hakkında basın ve sosyal medyaya daha fazla görsel ve işitsel veri girişi sağlanması önerilir.
- Özellikle bebelere ve hamilelere yönelik mağaza ve internet sitelerinde bu konunun öneme dikkat çeken başlık, reklam ve afişlerin kullanılması önerilir.



Kaynakça

- Aktosun, Y. Y. (2014). *Problem çocuk mu?*. İstanbul: Işık Yayınları.
- Arıkan, D., Çelebioğlu, A. ve Tüfekçi, F. G. (2013). Conk, Z., Başbakkal, Z., Yılmaz, H. B. ve Bolışık, B. (Ed.), *Çocukluk dönemlerinde büyüme ve gelişme. pediatri hemşireliği* içinde (53-66. ss.). Ankara: Akademisyen Tıp Kitabevi.
- Atkinson, R., Smith, E., Bem, D., Hoeksema, S. (2006). *Psikolojiye giriş*. (Çev.: Y. Alagon). (3. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Ball, J. W. ve Bindler, R. C. (2003). *Pediatric nursing caring for children*. New Jersey: Prentice Hall.
- Baxter, P. ve Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researcher. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. Erişim adresi <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2>
- Beth, A., Choby, M. D., and Shefaa George, M. D. (2008). Toilet training. *American Academy of Family Physicians*. 78(9),1059-1064.
- Beyazoğlu, G. (2014). *Oyun ve su terapilerinin otizm tanısı almış bir çocukta gözlenen davranış bozukluklarını azaltılması üzerindeki etkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Bolat, E. (2015). 1-4 yaş arası çocuğa sahip annelerin tuvalet eğitimi kazandırma konusunda tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 53-67.
- Bolat, Ö. (2016). *Beni ödülle cezalandırma*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Byron, T. (2009). *1 yaşından 3 yaşına çocuk bakımı*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Choby, B. A., George S. (2008). Toilet training. *Am Fam Physician*, 78, 1059-1064.
- Conk, Z., Başbakkal, Z., Genç, G., Bolışık, B., (1992). Tuvalet Eğitiminde Annelerin Uyguladıkları Yöntemlerin İncelenmesi. *III. Ulusal Hemşirelik Kongresi Kitabı* içinde (690-698. ss.). Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu. Esnaf Ofset Matbaacılık. Sivas. Haziran.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design, qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Lincoln: Sage Publications
- Çağdaş, A. (2008). *Anne-baba-çocuk iletişimi*. Konya: KökYayıncılık.

- Çalışır, H., Özvrmaz, S., Şahbaz, M. ve Tuğrul, E. (2011). Annelerin tuvalet eğitimi sırasında kullandıkları yöntemler ile 1-4 yaş çocukların altlarını ıslatma durumları arasındaki ilişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(4), 17-23.
- Deniz, Ç. ve Görak, G. (2016). Çocuklarda Tuvalet Eğitimi ve Kullanılan Yöntemler. *Jaren*. 4(1), 59-64. Erişim adresi https://www.journalagent.com/jaren/pdfs/JAREN_4_1_59_64.pdf
- Deniz, Ü. (1997). Annelerin tuvalet eğitimine ilişkin bilgi ve uygulamaları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, T. ve Oğuz, F. (2014). Sağlıklı çocuklarda tuvalet eğitimi. *Turkish Family Physician*, 5(3), 13-18.
- Eliyaoğlu, N. (2010). Sağlam çocuk izlemi. *Türk Pediatri Arşivi*, 42(1), 6-10.
- Fidancı, K., Fidancı, B. ve Sarı, E. (2013). Yaş dönemlerine göre gelişim özellikleri. Erişim adresi <http://www.jcam.com.tr/files/KATD-1565.pdf>. Erişim Tarihi: 19 Aralık 2018.
- Gilbert, J. (2014). *Tuvalet eğitimi*. (Çev.: T. Kanbur). İstanbul: Mikado Yayınları.
- Gökna, Ö. (2012). *Bilinçli çocuk yetiştirme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Horn, I. B., Brenner, R., Rao, M., Cheng, T. L. (2006). Beliefs about the appropriate age for initiating toilet training: are there racial and socioeconomic differences?, *The Journal of Pediatrics*, 149(2), 165-168.
- İnanç, B. Y., Atıcı, M. K. ve Bilgin, M. (2015). *Gelişim psikolojisi çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: Pegem.
- Koç, I., Camurdan, A. D., Beyazova, U., İlhan, M. N., Sahin, F. (2008). Toilet training in Turkey: the factors that affect timing and duration in different sociocultural groups. *Child Care Health Dev*, 34, 475-481.
- Köse, D., Çınar, N., Altinkaya S. (2013). Yenidoğanın anne ve baba ile bağlanma süreci. *Türk Tabipleri Birliği Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*. 22(6), 239-240.
- Küçük L. (2010). Çocuk ve ergenlerde önemli bir sorun olan enürezisin psikososyal yönü. *Maltepe Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 3, 68-72.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Meggitt, C. (2012). *Understand child development*. London: Hodder& Stoughton General Division.
- Miles, M. B., Huberman A. M., & Saldana, J. (1994). *Qualitative data analysis methods sourcebook*. Sage Publications.
- Mota, D.M., & Barros A. J. D. (2008). Toilet training: Methods, parental expectations and associated dysfunctions. *Jornal De Pediatria*, 84(1),9-17.
- Önen, S., Aksoy, İ., Taşar, M. A. ve Bilge, Y. D. (2012). Çocuklarda tuvalet eğitimini etkileyen faktörler. *Bakırköy Tıp Dergisi*. 8(3), 111-115.
- Özkul, E. (2017). *Tuvalet eğitimi tamamlanmış çocukların, dışkı, idrar kontrolü ve tuvalet becerisi kazanmalarını etkileyen faktörlerin ve etki-lerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.



- Özmert, E. (2006). *Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-III: Aile*. Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi, 49, 256-273.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research method*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, Inc.
- Potts, N. L., & Mandleco, B. L. (2012). *Pediatric nursing caring for children and their families*. Canada: Thomson Delmar Learning.
- Salihoğlu-Dursun, S. (2015). *Hamilelik ve 0-6 yaş döneminde çocuk bakımı ve eğitimi el kitabı*. İstanbul: Hayat Yayıncılık
- Salihoğlu-Dursun, S. (2012). *Çocuk bakımı ve eğitimi*. İstanbul: Hayat Yayın Grubu.
- Semerci, B. (2015). *Birlikte büyütelim: Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sıdal, M., Oğuz, F., Ünüvar, E., Kılıç, A. Ve Yıldız, İ. (2014). Devocioğlu, Ö. ve Çıtak, A. (Ed.), Genel Pediatri. *Pediatric Rutinler içinde* (186. ss.). İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevleri.
- Tarhan H., Çakmak Ö., Akarken İ., Ekin R., G. Ün S., Uzelli D., Helvacı M., Aksu N., Yavaşcan Ö. ve Sönmez, N. (2008). Eve dayalı gündüz tuvalet kontrolü aile eğitimi programının annelerin kurulum kaydı tutma ile gündüz tuvalet kontrolü kazandırma becerisini ve çocukların gündüz tuvalet kontrolünü kazandırmasındaki etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı.
- Topçuğlu, V. (2003). Obsesif kompulsif bozuklukta psikanalitik görüşler. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 6, 46-50.
- Tümkiye, S. (2012). Dil Gelişimi. Deniz, E. (Ed.). *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ankara: Maya Akademi. s. 29-45.
- Wechselbers, K. (1984). *Anne ve çocuk*. (Çev.: Erdoğan Kınalıbay). İstanbul: Evrim Matbaası.
- Wilson, D. (2011). M.J. and Wilson, D. (Ed.), *Family-Centered Care Of The Young Child*. Hockenberry, Wong's Nursing Care of Infants and Children (9. eds.). America: Mosby. 564-567.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

LİSE ÖĞRENCİLERİNİN KÜRESEL İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Ali Derya Atik^{a,*}, Yakup Doğan^b

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerin küresel iklim değişikliğinin sebepleri, etkileri ve iklim değişikliği ile mücadele ve halkın adaptasyonu konusundaki bilgi düzeylerini ve iklim değişikliği hakkındaki görüşlerini belirlemektir. İklim değişikliği yüzyılın en önemli küresel çevre problemlerinden biridir. Küresel iklim değişikliği önlenemezse gelecekte geri dönüşü mümkün olmayan sonuçlar doğuracaktır. Bu nedenle bireylerin bu konudaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin belirlenmesi problemin çözümüne katkı sağlayacaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 9. ve 10. sınıftan 249 öğrenci katılmıştır. Bireylerden bilgi toplamak için kapalı uçlu ve açık uçlu sorular içeren “Küresel İklim Değişikliği Anketi” kullanılmıştır. Katılımcılara iklim değişikliğinin tanımı, sebepleri, etkileri, endişe düzeyleri ve iklim değişikliğini önleme ve mücadele soruları sorulmuştur. Elde edilen nicel verilerin analizinde basit betimsel istatistik (yüzde ve frekans) ve nitel verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların, iklim değişikliğinin nedenleri, etkileri ve iklim değişikliğine karşı nasıl mücadele edileceği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Katılımcıların yarıya yakını küresel iklim değişikliğini tanımlayamamış (bilgim yok şeklinde ifade etmişlerdir) ve tanımlar incelendiğinde tanımların genel olarak yüzeysel ve bilimsel olmadığı görülmüştür. Katılımcıların iklim değişikliği hakkında kavram yanılgıları olduğu belirlenmiştir. Katılımcılara göre, küresel iklim değişikliğinin en önemli sebepleri çevre kirliliği ve insanların bilinçsiz davranışlarıdır. Katılımcıların çok büyük bir kısmı küresel iklim değişikliğinin neden olabileceği olumsuzluklardan endişe duymaktadır. Genel olarak katılımcılar, küresel iklim değişiminin etkilerini arttırmada atık uygulamalarının enerji ile ilgili uygulamalardan daha etkili olduğunu düşünmektedir. Sonuç olarak; öğrencilere iklim değişikliği ile mücadele edebilmek için bireylerin üzerine düşen görev ve sorumluluklar erken yaşlarda öğretilmelidir. Öğrencilere iklim değişikliği ile mücadele edilebileceği vurgulanmalıdır. İklim değişikliğinin etkilerini azaltmak için ülke genelinde geri dönüşüm uygulamaları artırılmalıdır.

84

Anahtar Kelimeler: Küresel İklim Değişikliği, Lise Öğrencileri, Çevre Sorunları

MAKALE HAKKINDA

Gönderim Tarihi: 24 Mayıs 2019

Revize Tarihi: 11 Haziran 2019

Kabul Tarihi: 14 Haziran 2018

DOI: 10.31805/acjes.569937

* Sorumlu Yazar: Ali Derya Atik, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye.

E-Mail: alideryaatik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5841-6004>

^b Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kilis, Türkiye.

E-Mail: yakupdogan@kilis.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0003-0721-1268>

E-ISSN: 2602-3342

Copyright © ACJES



RESEARCH ARTICLE

HIGH SCHOOL STUDENTS' VIEWS ON GLOBAL CLIMATE CHANGE

Ali Derya Atik^{a,*}, Yakup Doğan^b

ABSTRACT

The aim of the study is to determine the causes, effects and struggle to fight climate change and public adaptation and their views of high school students about climate change. Climate change is one of the most important global environmental problems of this century. If global climate change cannot be prevented it will cause irreparable damage in the future. So, determining the individual's information and awareness on this issue will contribute to the solution of the problem. Survey research was used in this study. 249 students from 9th and 10th grade participated. "Global Climate Change Questionnaire" which is included closed-ended and open-ended questions was used to collect data from individuals. The questions that are the definition of climate change, causes, effects, levels of concerns and awareness of activities about preventing and struggle to fight climate change were asked to participants. In the analysis of quantitative data, simple descriptive statistics (percentage and frequency) and the analysis of qualitative data were analyzed by using descriptive analysis method. It was determined that participants did not have enough information about the causes, effects and how to struggle against climate change. Approximately half of the participants were unable to define the global climate change (they stated that they did not have any information) and when the participants' definitions were analyzed it was seen that the definitions were superficial and non-scientific. It was determined that participants had misconceptions about climate change. According to the participants, the most important reasons for global climate change were environmental pollution and the unconscious behavior of people. Most participants are concerned about the negative consequences of global climate change. Generally, participants were thought that waste practices are more effective than energy-related practices in increasing the impacts of global climate change. As a result; in order to be able to combat climate change, the duties and responsibilities of individuals should be taught at an early age. It must teach students that climate change can be tackled. To reduce the impacts of climate change, recycling practices should be increased across the country.


Keywords: Global Climate Change, High School Students, Environmental Problems

ARTICLE INFO

Received: 24 May 2019
Revised: 11 June 2019
Accepted: 14 June 2018

DOI: 10.31805/acjes.569937

^{a,**} Sorumlu Yazar: Ali Derya Atik, Kilis 7 Aralık University, Faculty of Education, Kilis, Turkey.
E-Mail: alideryaatik@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-5841-6004>

^bKilis 7 Aralık University, Faculty of Education, Kilis, Turkey.
E-Mail: yakupdogan@kilis.edu.tr
 <https://orcid.org/0000-0003-0721-1268>

E-ISSN: 2602-3342
Copyright © ACJES



Giriş

Nüfus artışına ve teknolojik gelişmelere bağlı olarak insanlar temel ihtiyaçlarını karşılamakla yetinmemiş, sınırsız isteklerini, sınırlı kaynakları kullanarak temin etmeye çalışmıştır. Bu süreçte doğal kaynakların kullanımı ve atık miktarındaki artış pek çok çevre sorununun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Hızlı nüfus artışına bağlı olarak besin ihtiyacı artmış ve artan ihtiyaçları karşılamak için verimli tarım alanları kentleşme uğruna yok edilmiş ve kentlere göçle birlikte şehirlerde çarpık kentleşme sorunu doğal dengeyi bozulma sürecini hızlandırmıştır (Akgün, Duruk ve Tokur, 2017).

Son yüz yılda insan nüfusuna bağlı olarak artan tüketimin, doğal çevreyi olumsuz yönde etkileyerek küresel iklim değişikliğini hızlandırdığı ifade edilmektedir (Swim, Clayton ve Howard, 2011). Küresel iklim değişikliği, başta sanayide ve ulaşımda gerekli enerjinin fosil yakıtlardan karşılanması, ormanların yok edilmesi ve diğer pek çok insan faaliyetleri sonucu atmosferde doğal olarak bulunan metan (CH₄) ve karbon dioksit (CO₂) gazlarının yanı sıra sentetik kimyasalların (kloroflorokarbon-CFC) artışına bağlı olarak oluşan sera etkisi ile dünyamızın ortalama sıcaklığın yükselmesi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2014). Küresel iklim değişikliği, insanoğlunun etkisi ile ortaya çıkan, sonuçları ile tüm dünyayı etkileyen ve üzerinde çokça tartışılan en önemli çevre sorunlarından biridir (Demircan ve diğ., 2016). Özellikle son yıllarda dünyanın farklı coğrafyalarında yaşanan olağanüstü hava olayları, buzulların hızla erimesi, küresel iklim değişikliğinin etkilerini ve boyutunu hissettirmektedir. Devletler sera gazlarının salınımını azaltıcı birçok çalışmayı iş birliği yaparak yürütse de yine de yeterince başarılı oldukları söylenemez.

Çevrenin asli bir ögesi olan insan da her geçen gün artan çevre sorunlarından doğal olarak etkilenmektedir. Çevre sorunlarının temelinde, bireylerin çevre hakkında bilgilerinin, çevreye yönelik tutumlarının, değer ve farkındalıklarının düşük olması yer almaktadır. Çevre sorunlarının çoğu, bu konulara yeterince önem vermeyen kişilerin davranışlarından kaynaklanmaktadır. İnsan ve çevre arasındaki etkileşimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi için çevre bilincine sahip ve çevreye duyarlı bireylerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu farkındalığa, bilince, tutuma ve duyarlı davranışlara sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak etkili bir çevre eğitimi ile sağlanabilir (Akgün ve Atmaca, 2015; Akgün ve diğ., 2017; Aydın, 2014; Ergin, Akbay, Özdemir ve Uzun, 2017; Kışoğlu, Yıldırım, Salman ve Sülün, 2016). Artan çevre sorunları, çevre eğitiminin uygulanmasında birtakım sorunların olduğunu düşündürmektedir. Nitekim, literatürde farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin çevre hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını (Akgün ve Atmaca, 2015; Akgün ve diğ., 2017; Bozdoğan, 2011; Bozkurt ve Kaya, 2008; Khalid, 2003; Topçu ve Atabay, 2016; Uğulu ve Erkol, 2013), çevre sorunlarına yeterince ilgi göstermediklerini, çevre ile ilgili faaliyetlere yeterince katılmadıklarını ve çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarının az olduğunu ifade eden araştırmalar (Aksu, Temeloğlu, Özkaya ve Gündeğer, 2012; Oğuz, Çakıcı ve Kavas, 2011; Özdemir, 2010) bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Benzer şekilde yurt dışında ve ülkemizde farklı eğitim kademelerindeki öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin genel olarak küresel iklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçları hakkında sınırlı ön bilgilere ve pek çok kavram yanlışlığına sahip oldukları görülmektedir (Aksan ve Çelikler, 2013; Arsal, 2010; Ayvaci ve Çoruhlu, 2009; Bahar ve Aydın, 2002; Bal, 2004; Bozdoğan, 2011; Bozdoğan ve Yanar, 2010; Bozkurt ve Aydoğdu, 2004; Bozkurt, Aydın, Yaman, Uşak ve Gezer, 2005; Darçın, Bozkurt, Hamalosoğlu ve Köse, 2006; Derman, Çakmak, Yaşar ve Gürbüz, 2013; Ergin ve diğ., 2017; Keinonen, Palmberg, Kukkonen, Panula ve Vilkonis, 2016; Khalid, 2003; Kılınç, Stanisstreet ve Boyes, 2008; Oluk ve Oluk, 2007; Papadimitriou, 2004; Pekel, Kaya ve Demir, 2007; Şenel ve Güngör, 2009; Ünlü, Sever ve Akpınar, 2011). Kavram yanlışlığı, bireylerin yaşantı veya gözlemleri ile kazanmış oldukları bilgilere bilimsel olarak doğru olmayan, kendilerine özgü yorumlar ve anlamlar kazandırmaları olup, bu yanlış fikirler değiştirilmesi zor ve genellikle yeni bilginin yapısını bozar niteliktedir (Bahar, 2003). Öğrencilerin iklim değişikliği kavramını yanlış öğrenmeleri, bu konunun önemini anlamalarını engellediği gibi diğer konularla ilgili yanlış öğrenmelere de neden olabilir. Bu bakımdan kavram yanlışlarının tespiti önemlidir. Bu çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak, iklim değişikliği konusunda ortaöğretim öğrencilerin bilgi düzeyleri, kavram yanlışlıkları, endişe düzeyleri ve iklim değişikliği ile mücadele ve halkın adaptasyonu konusunda farkındalıkları hakkında bilgi toplanmaya çalışılmış ve iklim değişikliği öğrenci gözünden pek çok yönü ile incelenmiştir. Literatürde iklim değişikliği ile mücadele ve halkın adaptasyonu konusunda öğrenci farkındalıklarını belirlediği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca literatürde küresel iklim değişikliği ile ilgili çalışmaların yükseköğretimde daha fazla olduğu ve lise düzeyinde fazla çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir.



Küresel iklim değişikliği gibi çevre sorunlarının çözümünde, çevreye karşı duyarlı, bilinçli ve sorunların çözümüne aktif katılan bireylerin yetiştirilmesi ile mümkün olabilecek bilinçli toplum oluşturulması çok önemlidir. Toplumsal farkındalığın artırılması için eğitim kurumlarına, sivil toplum kuruluşlarına ve medyaya önemli görevler düşmektedir. Ayrıca iklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya yönelik kamu kurum ve kuruluşları tarafından yürütülen faaliyetlerin görünürlüğü ve bireylerin konu hakkında farkındalıkları da iklim değişikliği ile mücadelede etkili olan bir diğer faktördür. İklim değişikliği konusu ilkokuldan yükseköğrenime kadar farklı eğitim kademelerinde ve fen bilimleri, biyoloji, coğrafya gibi farklı derslerde anlatılmaktadır. Lise düzeyindeki öğrencilerin iklim değişikliği ile ilgili ilk ve ortaokul yıllarından gelen kavram yanılgıları bu öğretim kademesinde düzeltilemeyecek olursa ileriki yıllarda da devam edecektir. Ortaöğretim düzeyinde öğrencilerinin kavram yanılgılarının ve bilgi düzeylerinin tespiti ile gerek ilk ve ortaokul öğretim programlarında bu konu ile ilgili eksikliklerin tespiti ve gerekli düzeltmelerin yapılması gerekse lise ve yükseköğrenime yönelik araştırma ve iyileştirme çalışmaları yardımcı olacağı düşünülmektedir.

İklim değişikliğinin sebepleri, olası etkileri, yürütülen faaliyetler ve bireysel olarak üzerimize düşen görev ve sorumluluklar hakkında doğru bilgiye sahip bireyler yetiştirilmeden iklim değişikliği ile mücadele edilemeyeceğinden yola çıkarak, bu çalışmanın amacı katılımcıların konu hakkında bilgi düzeyleri, sahip oldukları eksik ve yanlış öğrenmeleri belirlemeye çalışmaktır. Ayrıca katılımcıların küresel iklim değişikliği hakkındaki endişe düzeyleri, günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaşabilecekleri bazı uygulamaların iklim değişikliği üzerine etkisi hakkındaki görüşleri, iklim değişikliği ile ilgili mücadele ve halkın adaptasyonu konusunda yürütülen faaliyetler hakkındaki farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır;

1. Küresel iklim değişikliğinin sebepleri, etkileri ve iklim değişikliği ile mücadele hakkında öğrencilerin bilgi düzeyleri nedir?
2. Küresel iklim değişikliğine ilişkin öğrenci görüşleri nedir?
3. Küresel iklim değişikliği hakkında öğrencilerin endişe düzeyleri nasıldır?
4. Küresel iklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya yönelik uygulamalar hakkında öğrencilerin farkındalıkları nasıldır?
5. Küresel iklim değişikliği ile mücadele ve halkın adaptasyonu hakkında öğrencilerin farkındalıkları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan belirli bir gruba ait bireylerin özelliklerini veya herhangi bir konuya ait yönelimlerini (yetenekleri, tutumları, fikirleri, inançları ve/veya bilgileri) tanımlamak amacıyla verilerin toplanması esasına dayanan araştırma türüne tarama araştırması (survey) denilmektedir (Fraenkel ve Wallen, 2009). Tarama araştırmalarda, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya, veriler özetlenmeye ve niteliklerine göre gruplandırılmaya çalışılır (Karasar, 2012).

Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara'nın Keçiören ilçesindeki Anadolu liselerinin 9. ve 10. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. On birinci sınıftan itibaren alan seçimine bağlı olarak farklı dersler seçebilen lise öğrencileri, 9. ve 10. sınıfta ortak dersler görmektedir. Daha üst sınıflarda ve yükseköğrenim kurumlarında seçtikleri alana göre iklim değişikliği hakkında bilgi düzeyleri birbirinden farklı olabilir. Keçiören ilçesinde toplam 15 Anadolu Lisesi bulunmakta olup tüm sınıf seviyelerinde yaklaşık öğrenci sayısı 12000'dir (URL-1). Toplam öğrenci sayısının yarısını 9 ve 10. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturduğu varsayılırsa, evrenin yaklaşık büyüklüğü 6000 öğrenci olacaktır. Seçkisiz örnekleme yöntemine göre %90 güven aralığında ve hata payı %5 kabul edildiğinde örneklem sayısı 259 olarak hesaplanmıştır. Ancak çalışma 2017-2018 Öğretim yılı ikinci dönemi sonuna geldiğinden ve bazı katılımcıların verileri eksik olduğundan 249 öğrenciden elde edilen veriler analiz edilebilmiştir.



Veri Toplama Aracı

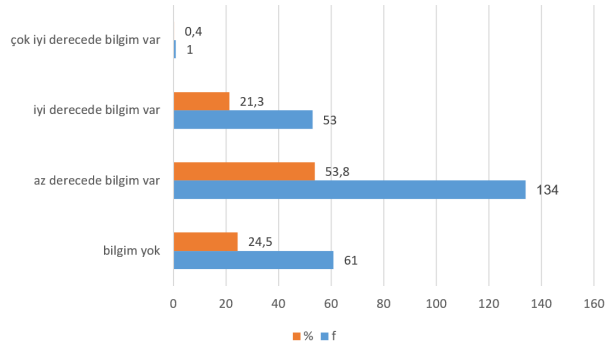
Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Küresel İklim Değişikliği Anketi” kullanılmıştır. Anket hazırlanırken öncelikle küresel iklim değişikliği ile ilgili ortaöğretim öğrencilerinin bilmesi gereken konular (küresel iklim değişikliği sebepleri ve olası sonuçları, küresel iklim değişikliğinin günlük hayat üzerine olası etkileri) tespit edilmiş ve anketin kapsam sınırları tespit edilmiştir. Kapsam belirlendikten sonra bazı soruların açık uçlu (4 adet), bazı soruların öğrencilerin ifadelerine katılma düzeyini belirleyebilmek için seçenekli olacak şekilde kapalı uçlu (4 adet) olarak hazırlanmasına karar verilmiştir. Anket ön çalışmasından sonra kapsam ve şekil geçerliği için iki alan uzmanı, bir biyoloji öğretmeni ve dil geçerliği için bir edebiyat öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Pilot çalışmada ortaöğretim dokuzuncu sınıfta öğrenim gören 10 öğrenciden (örneklem dışında) anketi şekil, anlaşılabilirlik, ifadelerin açık/netliği gibi yönlerden değerlendirmeleri istenmiştir. Şekil yönünden işaretlemeleri kolaylıkla yapabilmeleri için renklendirme, adaptasyon sözcüğünün açıklaması olarak uyum sözcüğünün yazılması gibi düzeltme işlemlerinden sonra anket kullanıma hazır hale gelmiştir. Ankette küresel iklim değişikliğinin sebepleri, etkileri ve önlenmesine yönelik ifadelerle katılma düzeyini belirtebilecekleri (çok iyi derecede bilgim var/ iyi derecede bilgim var/ az derecede bilgim var/ bilgim yok) sorular sorulmuştur. Katılımcıların seçenekli işaretleyebilecekleri sorularda kendilerini olduğundan daha farklı gösterme eğiliminde olabilecekleri düşünüldüğünden, seçenekli soruların altında öğrencilerden “Küresel iklim değişikliği nedir?”, “Küresel iklim değişikliğinin sebepleri nelerdir?” ve “Küresel iklim değişikliğinin olası etkileri nelerdir?” şeklinde açık uçlu soruları yanıtlamaları istenmiştir. Ankette öğrencilerin küresel iklim değişikliği hakkında endişe düzeylerini belirlemeye yönelik (çok endişe verici/ endişe verici/ endişe verici değil/ hiç endişe verici değil) ifadelerin yer aldığı bir soruya yer verilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri iklim değişikliğini etkileyen 15 örnek olay, literatürde iklim değişikliği ile yürütülen çalışmalardan ve ders kitaplarından yararlanılarak belirlenmiştir. Örnek olayların karşısında öğrencilerin katılma düzeylerini (çok etkili/ etkili/ etkili değil/ hiç etkili değil) belirtebilecekleri ifadeler bulunmaktadır. Ayrıca iklim değişikliği ile mücadele ve halkın adaptasyonunda kamu kurum ve kuruluşlarının (devlet kurumları, belediyeler vs.) yürüttüğü çalışmalardan haberdar olup/olmadıkları ve haberdar iseler çalışma hakkında bildiklerini yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin anketleri sınıf ayrımı gözetmeksizin öğrenci 1, 2, 3... şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kapalı uçlu sorulardan elde edilen nicel veriler için basit betimsel istatistik (yüzde ve frekans) ve açık uçlu sorulardan elde edilen nitel veriler için betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmada toplanan veriler daha önceden belirlenen ve araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenmiş, daha sonra yorumlanarak bir takım sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu süreçte izlenen yol şu şekildedir: (a) Çerçevenin oluşturulması: Küresel iklim değişikliği ile ilgili ortaöğretim öğrencilerinin bilmesi gereken konular (küresel iklim değişikliği sebepleri, olası sonuçları ve küresel iklim değişikliğinin günlük hayat üzerine olası etkileri) araştırmanın kavramsal çerçevesini oluşturmaktadır. Kavramsal çerçeveye uygun olarak araştırma soruları hazırlanmış ve veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre verilerin küresel iklim değişikliğinin tanımı, sebepleri ve etkileri olmak üzere üç tema altında düzenlenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. (b) Verilerin işlenmesi: Katılımcıların iklim değişikliği ile ilgili açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar, mümkün olduğu kadar özgün (orijinal) formuna sadık kalınarak önceden belirlenen temalar altında toplanmıştır. Ayrıca katılımcıların yazdıklarından doğrudan alıntılar yapılarak her bir tema altında örnek ifadeler de sunulmuştur. Veriler iki alan uzmanı tarafından eş zamanlı olarak incelenmiş ve tam bir fikir birliğine varılmadan diğer verinin analizine geçilmemiştir. (c) Bulguların tanımlanması: Düzenlenen veriler tanımlanmış ve örnek oluşturabilecek bazı öğrenci görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Verilerin kolay anlaşılabilir ve okunabilir bir dille tanımlanmasına ve gereksiz tekrarlar yapılmamasına dikkat edilmiştir. Verilerin daha kolay anlaşılabilir olması için veri seti tablolar halinde sunulmuştur. Tablolar halinde sunulan verilerde sözcük sıklıkları hesaplanarak yorumlanma sürecine katkı sağlaması ve daha adil bir şekilde yorumlanması amaçlanmıştır. (d) Bulguların yorumlanması: Son olarak bulgular arasında ilişkilerin açıklanmasına ve yorumlanmasına çalışılmıştır.

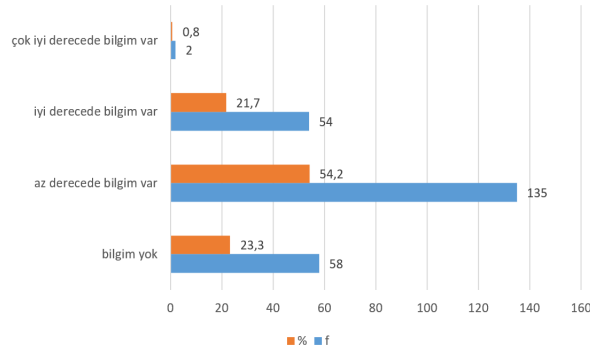
Bulgular

Küresel iklim değişikliğinin sebepleri, etkileri ve iklim değişikliği ile mücadele konusunda öğrencilerin bilgi düzeylerine ilişkin bulgular aşağıda Grafik 1, 2 ve 3’de sunulmuştur.



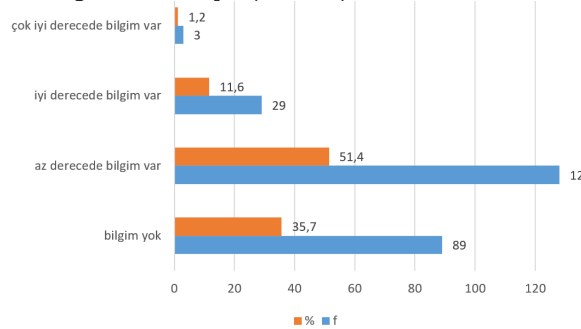
Grafik 1. Küresel iklim değişikliğinin sebepleri hakkında öğrencilerin bilgi düzeyleri

Küresel iklim değişikliğinin sebepleri hakkında bilgi sahibi olmayan öğrenciler %24,5, az derecede bilgi sahibi olanlar %53,8, iyi derecede bilgi sahibi olanlar %21,3 ve çok iyi derecede bilgi sahibi olanlar sadece %0,4'dür. Öğrencilerin küresel iklim değişikliğinin sebepleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bilgi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Grafik 1).



Grafik 2. Küresel iklim değişikliğinin etkileri hakkında öğrencilerin bilgi düzeyleri

Küresel iklim değişikliğinin etkileri hakkında bilgi sahibi olmayan öğrenciler %23,3, az derecede bilgi sahibi olanlar %54,2, iyi derecede bilgi sahibi olanlar %21,7 ve çok iyi derecede bilgi sahibi olanlar %0,8'dir. Öğrencilerin küresel iklim değişikliğinin etkileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bilgi düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir (Grafik 2).



Grafik 3. Küresel iklim değişikliği ile ilgili mücadele hakkında öğrencilerin bilgi düzeyleri

Küresel iklim değişikliği ile mücadele hakkında bilgi sahibi olmayan öğrenciler %35,7, az derecede bilgi sahibi olanlar %51,4, iyi derecede bilgi sahibi olanlar %11,6 ve çok iyi derecede bilgi sahibi olanlara sadece %1,2'dir. Öğrencilerin küresel iklim değişikliği ile mücadele hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bilgi düzeylerinin düşük olduğu tespit edilmiştir (Grafik 3).

Küresel iklim değişikliğinin tanımı, sebepleri ve etkileri hakkında öğrenci görüşlerine ilişkin bulgular aşağıda Tablo 1, 2 ve 3'te sunulmuştur.



Tablo 1. Küresel İklim Değişikliğinin Tanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Öğrenci Görüşleri (Kodlar)	Sınıf		Toplam
		9 (f)	10 (f)	
Küresel İklim Değişikliğinin Tanımı	Bilgi yok	53	54	107
	İklimin değişerek çok sıcak veya çok soğuk olması	20	19	39
	Havaların ısınması	28	4	32
	Kutuplardaki buzulların erimesi	18	6	24
	İklimlerin zamanla yer değiştirmesi (hava olaylarının zamanında gerçekleşmemesi)	7	16	23
	Çevrenin bozulması ve oluşan dengesizlik	6	6	12
	Ozon tabakasının delinmesi sonucu iklimlerde oluşan değişiklikler	2	10	12
	Sera etkisi yaratan gazların atmosferde birikmesi	0	12	12
	Güneş ışınlarının zararlarının artması	2	1	3
	Atmosferi etkileyecek gazların çoğalması ile iklimin değişmesi	2	0	2
	Dünyanın güneşe yaklaşması ile hava tabakasının delinmesi	0	2	2

Öğrencilerin yarıya yakını (107 kişi) küresel iklim değişikliğinin tanımını yapamamış ve bu konuda bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Tanımlar incelendiğinde ise 39 tanımın iklimin değişerek çok sıcak veya çok soğuk olması olduğu, "iklim değişikliği" ifadesinden yola çıkarak basit ve oldukça yüzeysel tanımladıkları belirlenmiştir. Tanımlardan 32'si havaların ısınması, 24'ü kutuplardaki buzulların erimesi, 23'ü iklimlerin yer değiştirmesi, 12'si çevrenin bozulması, 12'si ozon tabakasının delinmesi sonucu iklimlerin değişmesi, 12'si sera etkisi yaratan gazların atmosferde birikmesi, üçü güneş ışınlarının zararlarının artması, ikisi atmosferi etkileyecek gazların çoğalması ile iklimin değişmesi ve ikisi Dünya'nın güneşe yaklaşması ile hava tabakasının delinmesi şeklindedir (Tablo 1). İfadeler incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmının küresel iklim değişikliğini doğru tanımlayamadığı, bazı tanımlarda kavram yanlışlarının ve bilgi hatalarının olduğu görülmektedir. Aşağıda küresel iklim değişikliğine ilişkin örnek bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir:

Öğrenci 21: "Küresel ısınma fosil yakıtlardaki zararlı gazların atmosferdeki ozon tabakasını delmesi sonucu güneş ışınlarının daha zarar verici hale gelmesidir".

Öğrenci 45: "Ozon tabakasının delinmesi sonucu gereğinden fazla güneş ışığının içeri alınması ve bu ışınların geri çıkamaması sonucu mevsimlerin ortalamalarından farklı yaşanmasıdır".

Öğrenci 36: "Ortamdaki CO2 miktarının artması veya fabrika bacalarından çıkan zehirli gazların ozon tabakasını delmesi olayıdır".

Aşağıdaki Tablo 2'de görüldüğü gibi öğrencilerin yaklaşık üçte birlik bir bölümü (n=70) küresel iklim değişikliğinin sebepleri konusunda bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların küresel iklim değişikliğinin sebeplerine yönelik ifadeleri incelendiğinde; 115'inin çevre kirliliği (fabrikalar, araba egzozları, piller, plastik poşet vb.), 55'inin insanların bilinçsiz davranmaları (bilinçsiz tüketim, geri dönüşüm yapmamak) olduğu görülmektedir. Benzer şekilde iklim değişikliğinin sebeplerinin insan kaynaklı olduğu diğer ifadeler fazla yakıt ve enerji tüketimi, ağaçlık alanların az olması ve nüfus artışıdır. İklim değişikliğinin sebepleri arasında ozon tabakasının delinmesi, dünyanın hareketi, coğrafi konum, dünyadaki azot miktarının azalması şeklinde ifadelerinde olduğu belirlenmiştir. Küresel iklim değişikliğinin sebepleri arasında bir ifade ise kıyametin yaklaşması şeklindedir. Sınırlı sayıda ifadeler arasında küresel ısınma (38) ve sera etkisi (3) yer almaktadır. Buzulların erimesi (5) ifadesi ise sebepten çok küresel iklim değişikliğinin sonucuna yönelik bir ifadedir. Aşağıda küresel iklim değişikliğinin sebeplerine ilişkin olarak örnek bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir:

Öğrenci 15: "Güneşten dünyaya gelen fazla ısı ozon tabakasından çıkamaz ve burada kalır ve hava ısınır".

Öğrenci 197: "Gezegeneğimizin güneşe yaklaşması ve zararlı gazların ozon tabakasına zarar vermesi".

Öğrenci 201: "Çok miktarda parfüm, deodorant gibi ozon tabakalarına zarar verici maddelerin kullanılması ve egzoz dumanının artması".



Tablo 2. Küresel İklim Değişikliğinin Sebeplerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Öğrenci Görüşleri (Kodlar)	Sınıf		Toplam
		9 (f)	10 (f)	
Küresel İklim Değişikliğinin Etkileri	Çevre kirliliği (fabrikalar, araba egzozları, piller, plastik poşet, fosil yakıtlar bağlı gazlar, radyasyon)	50	65	115
	Bilgim yok	42	28	70
	İnsanların bilinçsiz davranmaları (bilinçsiz tüketim, geri dönüşüm yapmamak)	18	37	55
	Küresel ısınma	10	28	38
	Fazla yakıt ve enerji tüketimi	16	4	20
	Ağaçlık alanların az olması	6	7	13
	Ozon tabakasının delinmesi (zarar görmesi)	3	9	12
	Buzulların erimesi	3	2	5
	Dünyanın hareketi (Güneş etrafında dönmesi)	4	0	4
	Zararlı güneş ışınları	3	0	3
	Sera etkisi	1	2	3
	Coğrafi konum	1	0	1
	Kıyamet yaklaşması	1	0	1
	Dünyadaki azot miktarının azalması	0	1	1
	Biyosferin dengesinin bozulması	0	1	1
	Nüfus artışı	0	1	1

Tablo 3. Küresel İklim Değişikliğinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Tema	Öğrenci Görüşleri (Kodlar)	Sınıf		Toplam
		9 (f)	10 (f)	
Küresel İklim Değişikliğinin Etkileri	Bilgim yok	54	41	95
	Mevsimlerin düzensizliği (aşırı sıcak veya aşırı soğuk)	21	23	44
	Buzulların erimesi	20	19	39
	Hayvanların neslinin tükenmesi	14	23	37
	Doğa (tüm canlılar) olumsuz etkilenir	12	10	22
	Havaların ısınması	7	8	15
	Ozon tabakasının delinmesi	7	8	15
	Kuraklığa (çölleşme) neden olması	7	7	14
	Hastalıklara yol açar	6	7	13
	Deniz seviyesinin yükselmesi	2	8	10
	Dünya yaşanmaz bir yer olur	3	7	10
	İnsan yaşam kalitesini düşürür	4	3	7
	Hayvanlar göç eder	3	4	7
	Besin zinciri bozulur	1	6	7
	Ormanların ve çevrenin yok olması	1	1	2
	Ekonomik faaliyetler olumsuz etkilenir	2	0	2
	Tarımsal ürünlerin verimi azalır	0	2	2
	Yeryüzüne ulaşan UV ışınları artar	0	2	2
	Ülkenin düzeni bozulur	1	0	1
	Denizin tuzluluk oranı artar	1	0	1
Doğa olayları artar	0	1	1	
Asit yağmurları artar	0	1	1	
Canlıların genlerinde değişimler olur	0	1	1	



Küresel iklim değişikliğinin etkileri hakkında öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların yaklaşık üçte birlik kısmı (n=95) bu konu hakkında da bilgi sahibi olmadığını ifade etmiştir. Katılımcıların ifadelerinde küresel iklim değişikliğinin etkileri; mevsim düzensizliği (44), buzulların erimesi (39), hayvanların neslinin tükenmesi (37), doğa (tüm canlılar) olumsuz etkilenmesi (22), havaların ısınması (15), kuraklığa (çölleşme) neden olması (14), hastalıklara yol açar (13), deniz seviyesinin yükselmesi (10), dünya yaşanmaz bir yer olur (10), insan yaşam kalitesini düşürür (7), hayvanlar göç eder (7), besin zinciri bozulur (7) şeklinde ifade edilmiştir. Önceki sorularda olduğu gibi, bu soruya verilen yanıtlarda da mevsimlerin aşırı sıcak veya aşırı soğuk geçeceği, diğer bir ifade ile mevsimlerde yaşanacak düzensizlikler en fazla tekrar eden ifade olmuştur. Diğer bir önemli ifade ise buzulların erimesidir. Ozon tabakasının delinmesi (15) ve yeryüzüne ulaşan uv ışınlarının artması (2) ifadeleri küresel iklim değişikliği hakkında edinilen yanlış bilgi veya kavram yanılgılarının bir diğer göstergesidir. Aşağıda küresel iklim değişikliğinin etkilerine ilişkin örnek bazı öğrenci ifadelerine yer verilmiştir:

Öğrenci 247: Küresel ısınma Dünya'nın en büyük çevre sorunudur. Sonunda hava sıcaklığı artış göstermektedir. Hava sıcaklığı arttıkça insanlar serinlemek için klima kullanmaya başlamaktadır ve bu da daha fazla küresel ısınmanın artmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda küresel ısınma arttıkça kutuplardaki buzullar erimeye başlamaktadır. Buzullar eridikçe Dünya'nın su oranı artış gösterir ve bu yüzden sellerin oluşma olasılığı artar.

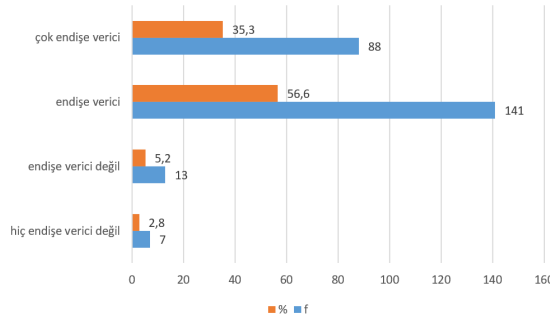
Öğrenci 11: İklim düzeninin bozulması sonucunda bitki, hayvan ve toprak veriminde düşüş olur ve doğal kaynaklar tükenir. Doğal yaşam alanları değişen hayvanlar buldukları ortamlara adapte olamazlar ve sonucunda nesilleri tükenir.

Öğrenci 90: Endemik türlerin varlığı tehlikeye düşeceğinden Dünya üzerindeki çeşitlilik azalır.

Öğrenci 108: Buzulların şiddetli erimesi, dolayısıyla denizlerde yükselme ve bazı karaların su altında kalması, ekstrem sıcaklıkların yaşanması ve tipik mevsim şartlarının dışında hava koşulları ile karşılaşmamız.

Öğrenci 131: Ozon tabakasının delinmesi, atmosfere kötü ve zararlı gazların yayılması, güneş ışınlarının süzülmeden dünyaya geçmesi ve ışınların çok zararlı hale gelmesi.

Küresel iklim değişikliği sorunu hakkında öğrencilerin endişe düzeyleri aşağıda Grafik 4'de sunulmuştur.



Grafik 4. Küresel iklim değişikliği sorunu hakkında öğrencilerin endişe düzeyleri

Katılımcıların %56,6'sı küresel iklim değişikliği sorununu endişe verici, %35,3'ü çok endişe verici bulduklarını ifade etmiştir. Endişe verici bulmayanların oranı %5,2 ve hiç endişe verici bulmayanların oranı sadece %2,8'dir. Küresel iklim değişikliği konusunda katılımcıların gelecekle ilgili endişe düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin günlük yaşamda sıklıkla karşılaşabilecekleri bazı uygulamaların küresel iklim değişikliğine olan etkisi hakkındaki görüşleri aşağıda Tablo 4'de sunulmuştur.

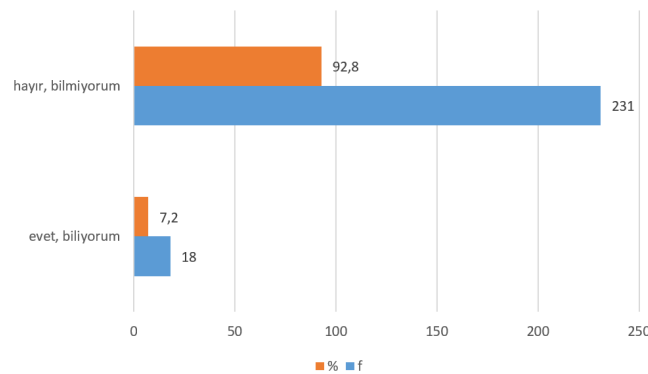
Öğrencilere göre, küresel iklim değişikliği üzerine etkili/çok etkili olduğu düşünülen bazı uygulamalar şöyledir; çöp üretimini azaltmak %86,7, elektrikli aletleri kullanılmadığı zamanlarda fişini çekmek %79,9, enerji tasarrufu ampul kullanmak %82,7, evlerde sıcaklığı fazla arttırmak %64,6, düşük enerji harcayan beyaz eşyalar kullanmak %77,9, yeniden şarj edilebilir pilleri tercih etmek %85,6, atıkları türlerine göre ayırmak %90, evlere yalıtım yaptırmak ve çift camlı pencere kullanmak %71,1, meyve ve sebzeleri mevsiminde tüketmek %56,2, alışverişte plastik poşet yerine bez torba veya fileleri tercih etmek %86,3, kısa mesafelerde yürümeyi veya bisiklet kullanmayı tercih etmek %77,1, daha az yakıt tüketen araçlar kullanmak %91,1, geri dönüşümlü ürünler kullanmak %92,4, toplu taşıma

araçlarını daha fazla kullanmak %70,3 ve çamaşır veya bulaşık makinasını tam dolduğunda çalıştırmak %65,5 olarak tespit edilmiştir. Genel olarak katılımcılar atıklar, geri dönüşüm, çöplerin azaltılması gibi uygulamaların küresel iklim değişikliğinin etkilerinin azaltılmasında etkili olduğunu düşünürken, enerji, yakıt tüketimi, bisiklet veya toplu taşıma araçlarının kullanımı gibi uygulamaların daha az etkili olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4. Öğrenci Görüşlerine Göre Çeşitli Uygulamaların İklim Değişikliği Üzerine Etkisi

	Hiç etkili değil		Etkili değil		Etkili		Çok etkili	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Çöp üretimini azaltmak	9	3,6	24	9,6	144	57,8	72	28,9
Elektrikli aletler kullanmadığı zaman fişini çekmek	11	4,4	39	15,7	134	53,8	65	26,1
Enerji tasarruflu ampul kullanmak	6	2,4	37	14,9	118	47,4	88	35,3
Evlerde sıcaklığı fazla arttırmamak	23	9,2	65	26,1	131	52,6	30	12
Düşük enerji harcayan beyaz eşyalar kullanmak	15	6	40	16,1	130	52,2	64	25,7
Yeniden şarj edilebilir pilleri tercih etmek	10	4	26	10,4	117	47	96	38,6
Atıkları türlerine göre ayırmak	3	1,2	22	8,8	103	41,4	121	48,6
Evlere ısı yalıtımı yaptırmak ve çift camlı pencere kullanmak	15	6	57	22,9	109	43,8	68	27,3
Meyve ve sebzeleri mevsiminde tüketmek	32	12,9	77	30,9	81	32,5	59	23,7
Alışverişte plastik poşet yerine bez torba veya file tercih etmek	10	4	24	9,6	129	51,8	86	34,5
Kısa mesafelerde yürümeyi veya bisikleti tercih etmek	27	10,8	30	12	93	37,3	99	39,8
Daha az yakıt tüketen araçlar kullanmak	4	1,6	18	7,2	90	36,1	137	55
Geri dönüşümlü ürünler kullanmak	6	2,4	13	5,2	106	42,6	124	49,8
Toplu taşıma araçlarını daha fazla kullanmak	32	12,9	42	16,9	98	39,4	77	30,9
Çamaşır veya bulaşık makinasını tam dolduğunda çalıştırmak	30	12	56	22,5	106	42,6	57	22,9

Küresel iklim değişikliği ile mücadele ve halkın adaptasyonuna ilişkin kamu kurum/kuruluşlarının yürüttüğü çalışmalar hakkında öğrencilerin farkındalıkları aşağıda Grafik 5'de sunulmuştur.



Grafik 5. Küresel iklim değişikliği ile ilgili mücadele ve halkın adaptasyonuna ilişkin yürütülen çalışmalardan öğrencilerin haberdar olup/olmamları

Küresel iklim değişikliği ile ilgili mücadele ve halkın adaptasyona ilişkin yürütülen çalışmalar hakkında öğrencilerin %92,8'inin çalışmalardan haberdar olmadıkları belirlenmiştir. Küresel iklim değişikliği ile ilgili mücadele ve halkın adaptasyonu hakkında kamu kurum ve kuruluşları tarafından yürütülen çalışmalar hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.



- Belediyelerin bu olaylardan etkilenen insanlar için barınak, yiyecek vb. sağlaması.
- Etraftaki çöp kutularının çoğaltılması.
- NatGeo gibi TV kanallarında iklim değişikliği ile ilgili belgeseller yayınlanması.
- Bazı marketlerde poşetlerin ücretli verilmesi.
- Belediyeler arabalar yerine toplu taşıma araçları kullanın diyor.
- Yağlar toplanıyor, geri dönüşüm yapılıyor.
- Bazı bölgelerde ağaçlandırma çalışması yapılması.
- Çöplerin türlerine göre toplanması ve türlerine göre belediyelerin çöp kutuları yerleştirilmesi.
- Enerji kaynaklarının daha az kullanılmasına yönelik bilgilendirme çalışmaları.
- Güneş panellerinin üretilmesi.
- Kamu spotlarının yayınlanması.

Sonuç ve Tartışma

Küresel iklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçları hakkında lise düzeyinde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin genel olarak sınırlı bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir (Ayvacı ve Çoruhlu, 2009; Kılınç ve diğ., 2008; Pekel ve diğ., 2007; Shealy ve diğ., 2017). Bu çalışmada elde edilen bulgular ile literatürdeki ilgili araştırmaların bulguları birbirini destekler niteliktedir. Katılımcıların iklim değişikliği konusunda bilgi düzeylerinin düşük olmasının pek çok sebebi olabilir. Topçu ve Atabay (2016) ve Alp, Ertepinar, Tekkaya, ve Yılmaz (2006) ders programlarında çevre eğitime yönelik hedef ve kazanımların yetersiz olduğunu ve resmi fen müfredatının uygulanmasında çevre konularının yeterince vurgulanmadığını belirtmektedir. Fen bilgisi, sınıf, biyoloji öğretmen adayları ve ilkökul öğretmenleri ile yapılan araştırmalarda, katılımcıların iklim değişikliği konusunda sınırlı bilgilere ve kavram yanlışlarına sahip oldukları ifade edilmektedir (Arsal, 2010; Benzer ve Şahin, 2013; Bozkurt ve Kaya, 2008; Şenel ve Güngör, 2009; Temelli, Kurt ve Keçci-Kurt, 2011). Öğretmen adaylarının iklim değişikliği ile ilgili kavram yanlışlarının devam etmesi yükseköğretim kurumlarında da etkili bir çevre eğitimi verilemediği şeklinde yorumlanabilir. Özellikle öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanlışlarının düzeltilmemesi ve küresel ısınma konusunda bilgi düzeylerinin düşük olması, doğal olarak öğrencilerin bilgi düzeylerini de olumsuz yönde etkileyecektir. Ancak Aydın (2014) lise öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında elde ettiği sonuçlar gerek yüzde olarak oldukça yüksek gerekse ifadeler bakımından oldukça bilimsel ve yeterli görülmektedir. Bu çalışmaya göre küresel ısınmanın sonuçları konusunda lise öğrencilerinin genellikle bilgi sahibi oldukları görülmektedir. Aydın (2014), çalışmasında Yalçın (2010) tarafından geliştirilen küresel ısınma bilgi anketi kullanmıştır. Ankette öğrencilerden küresel ısınma ile ilgili hazırlanmış 20 adet hazır ifadeye katılma düzeylerini (5'li Likert) ifade etmeleri istenmiştir. Benzer şekilde İncekara ve Tuna (2010), çalışmasında çevre sorunları hakkında seçeneklerin yer aldığı (hiç duymadım, duydum fakat açıklayamam, açıklayacak kadar bilgim var, tam olarak biliyorum) ölçme aracı ile lise öğrencilerinin küresel ısınmayı açıklayabilecek kadar bilgisi olduğunu tespit etmiştir. Öğrenciler soruları yanıtlarken doğrudan kendi cümleleri ile tanımlama yapmadıkları ve kendi düşüncelerini yazarak ifade etmedikleri için küresel ısınma konusunda bilgi düzeyleri yüksek çıkmış olabilir.

Katılımcıların yarıya yakını küresel iklim değişikliğini tanımlayamazken geriye kalan kısmının tanımlarının da yüzeysel ve bilimsellikten uzak olduğu, kavram yanlışları ve yanlış bilgilere sahip oldukları belirlenmiştir. Çok küçük bir öğrenci grubunun küresel iklim değişikliğini tanımlamada "sera etkisi yaratan gazlardan" bahsetmesi oldukça önemli ve düşündürücüdür. Araştırma verilerine göre öğrencilerin kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Ayvacı ve Çoruhlu (2009), Bozkurt ve Kaya (2008) ve Pekel ve diğ., (2007) çalışmalarında öğrencilerin küresel ısınma ile ozon tabakasının incilmesi veya delinmesi arasında ilişki kurduğunu tespit etmiştir. En sık karşılaşılan kavram yanlışları her kademedeki ve yaştaki bireylerde gözlenen küresel ısınma ile ozon tabakası arasında doğrudan ilişki bulunduğunun zannedilmesidir (Ayvacı ve Çoruhlu, 2009; Pekel ve diğ., 2007). Aslında sera gazları küresel ısınma üzerinde etkili olurken, ozon tabakasının küresel ısınma üzerinde doğrudan etkisi olmamaktadır. Araştırmalarda en sık karşılaşılan kavram yanlışlarından biri ozon tabakasının incilmesi sonucu küresel ısınmanın artacağını düşünmesi, sera etkisinin dünyayı güneşin uv ışınlarından koruduğu ve küresel ısınma sonucu sıcaklık artışının cilt kanserine neden olacağını sanılmasıdır (Benzer ve Şahin, 2013; Bozdoğan, 2009; Bozkurt ve diğ., 2005; Bozkurt ve Aydoğdu, 2004; Darçın ve diğ., 2006; Hansen, 2009; Keinonen ve diğ., 2016; Kılınç ve diğ., 2008; Matkins ve Bell, 2007; Michail, Stamou ve Stamou, 2007; Papadimitrio, 2004; Pekel, 2005;). Öğrencilerin kavram yanlışlarının sebeplerinden biri öğretmenlerin küresel iklim değişikliği hakkında doğru ve yeterli bilgi sahibi olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim literatürde öğretmen adaylarının çevre hakkında bilgi seviyelerinin yetersiz olduğunu ve iklim değişikliğinin önlenmesi için alınması gereken tedbirlerin farkında olmadıklarını ve bazı kavram yanlışlarına sahip olduklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Benzer ve Şahin, 2013; Demirkaya, 2008; Michail, ve diğ., 2007; Öztaş ve Kalıpçı,



2009; Papadimitriou, 2004). Öncelikle öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kavram yanlışları ve yanlış bilgileri düzeltilmezse iklim değişikliği öğrencilere eksik ve yanlış öğretilmeye devam edecektir. Öğrencilerin kavram yanlışlarının sebepleri arasında informal eğitimin önemli kaynağı olan medyadan kaynaklanabileceği de ifade edilmektedir (Hansen, 2009). Araştırmalarda öğretmen ve öğrencilerin çevre sorunlarıyla ilgili bilgi kaynaklarının başta televizyon olmak üzere daha çok yazılı ve görsel medya olduğu ifade edilmektedir (Bozdoğan, 2011; Bozkurt ve Kaya, 2008; Ergin ve diğ., 2017; Kılınç ve diğ., 2008; Öztaş ve Kalıpçı, 2009; Taştepe ve Aral, 2014; Vaizoğlu, ve diğ., 2005).

Katılımcılara göre, küresel iklim değişikliğinin en önemli sebepleri, çevre kirliliği ve insanların bilinçsiz davranışlarıdır. Diğer ifadeler de incelendiğinde, öğrenciler küresel iklim değişikliğinin temelini ve çevre sorunlarının insan kaynaklı olduğunun farkındadır. Benzer şekilde Aydın'ın (2014) çalışmasına katılan lise öğrencileri, küresel ısınmada hızlı sanayileşmenin rolü olduğunu ifade etmişlerdir. Tetik ve Acun'un (2015) araştırmasında ise yükseköğretim öğrencileri, küresel ısınma ve iklim değişikliğinde hava kirliliği, fosil yakıt tüketimindeki artış ve ormanların yok edilmesinin en çok; sera gazlarının salınımındaki artışın orta düzeyde ve göçler ile çarpık kentleşmenin az etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak küresel iklim değişikliğinin tanımlanmasında olduğu gibi sebeplerinin açıklanmasında da ozon tabakasının delinmesi, dünyanın hareketi, zararlı güneş ışınları ve coğrafi konum ifadeleri öğrencilerin kavram yanlışları ve eksik bilgilerinin olduğunu göstermektedir. Arsal (2010), çalışmasında sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının sera etkisinin nedenleri ile ilgili kavram yanlışlarını; dünyaya daha fazla güneş ışınlarının gelmesi, asit yağmurlarının olması, tarımda daha fazla hormon kullanılması olarak tespit etmiştir. Bahar ve Aydın (2002) da sınıf öğretmeni adaylarının sera etkisini asit yağmurları ile ilişkilendirdiklerini ve bu konuda kavram yanlışlığına sahip olduklarını ifade etmektedir. Katılımcıların küresel iklim değişikliğinin etkileri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Genel olarak iklim değişikliğinin etkileri fiziksel değişimler, canlılar üzerine olan etkiler ve ekonomik etkiler olarak gruplandırılabilir. Mevsimlerin aşırı sıcak veya aşırı soğuk olması, buzulların erimesi, havaların ısınması, kuraklık, deniz seviyesinin yükselmesi, doğa olaylarının artması gibi ifadeler fiziksel değişimlere, hayvanların neslinin tükenmesi, doğanın (tüm canlılar) olumsuz etkilenmesi, hastalıklara yol açması, insan yaşam kalitesini düşürmesi, hayvanların göç etmesi, besin zincirinin bozulması, ormanların ve çevrenin yok olması, canlıların genlerinin değişmesi ifadeleri iklim değişikliğinin canlılar üzerine olan etkilerine ve ekonomik faaliyetlerin olumsuz etkilenmesi, tarım ürünlerinin veriminin azalması ifadeleri iklim değişikliğinin ekonomiye olan olumsuz etkilerine örnek verilebilir. Küresel iklim değişikliğinin etkileri hakkındaki ifadelerde (diğer ifadelerle oranla) mevsimsel değişimler ve buzulların erimesinin daha sıklıkla tekrarlandığı belirlenmiştir. Benzer şekilde literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, katılımcılara göre iklim değişikliğinin sonuçları; buzulların erimesi, mevsimsel değişiklikler, kuraklık ve çölleşmenin artması, susuzluk, canlıların yok olması, şiddetli yağışların artması, sellerin oluşması, deniz seviyesinin yükselmesi, yeni hastalıkların ortaya çıkması olarak tespit edilmiştir (Arsal, 2010; Aydın, 2014; Ayvaci ve Çoruhlu, 2009; Bozdoğan ve Yanar, 2010; Harshal ve Atul, 2011; Tetik ve Acun, 2015; Yalçın, 2010).

Katılımcıların çok büyük bir kısmı (%91.9) küresel iklim değişikliğinin neden olabileceği olumsuzluklardan endişe duymaktadır. Endişe sebepleri, küresel iklim değişikliği konusunda yeterli ve doğru bilgiye sahip olmamanın yanında iklim değişikliğinin olası sonuçları ile mücadele etme, etkilerini azaltma konusunda da yeterli bilgiye sahip olamamalarından kaynaklanıyor olabilir. TV, internet gibi yazılı ve görsel medyada iklim değişikliğinin sonuçları hakkında yayınlanan belgesel, haberler vb. yayınlarda sorunun önemi vurgulanırken, iklim değişikliği ile nasıl mücadele edilebileceği, olası etkilerinin azaltılabileceği yani çözüm yollarının olduğu ve gerekli önlemler çok geç olmadan alınabilirse felaket senaryolarının yaşanmayacağı vurgusuna yeterince yer verilmemesi de öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olmasında bir etken olabilir. Ayrıca öğrenciler her geçen gün artan çevre sorunlarına ve felaketlerine şahit olmaktadır. Günümüzde artan teknoloji ve iletişim ağı dünyanın herhangi bir bölgesinde yaşanan felaketleri gözler önüne sermektedir. İzledikleri veya okudukları çevre sorunları haberleri de kaygı düzeylerinin yükselmesine neden olabilir. Muhtemelen derslerinde anlatılan konularda da çevre ile ilgili olumsuz örneklerde endişe düzeylerinin yükselmesine neden olmaktadır. Ancak öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması çevre sorunlarını ve ileride olabilecek felaketleri önemsedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu durum oldukça önemli olup bir fırsata dönüştürülmelidir. Öğrenciler, gerekli tedbirler alınmazsa, birey olarak üzerimize düşen görev ve sorumlulukları yerine getirilmezse daha büyük felaketlerin yaşanabileceği öğretilmelidir. İklim değişikliğinin etkilerini ortadan kaldırmanın mümkün olduğu, toplumun tüm kesimlerinin iş birliği ile bu sorunun etkilerinin en aza indirilebileceği umudu da mutlaka verilmelidir. Dünya üzerinde geri dönüşüm, temiz enerji kaynakları, sağlıklı ve temiz ulaşım alternatifleri, doğal kaynakların verimli kullanımına ilişkin güzel örnekler verilerek öğrencilerde farkındalık artırılabilir.

Öğrenciler, genel olarak atıklar ile ilgili uygulamaların (atıkları türlerine göre ayırma, geri dönüşümü ürünler kullanma gibi) enerji ile ilgili uygulamalara (toplu taşıma araçlarını kullanma, ısı yalıtımı,



evlerde sıcaklığın fazla artırılması vb.) oranla küresel iklim değişikliğinin etkilerini arttırmada daha fazla etkili olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin geri dönüşüm faaliyetlerine katılmak, evlerde atıkları ayırmak, alışverişlerde plastik poşet yerine file vb. kullanmak gibi faaliyetlere sıcak baktıkları düşünülebilir. Bu durumdan yararlanılarak geri dönüşümün yaygınlaştırılması için tüm kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri, belediyeler iş birliği yaparak, gerekli düzenleme ve yasalar çıkarılarak etkili faaliyetler düzenlemelidir. Ancak katılımcıların bir kısmı toplu taşıma araçlarını kullanmama, sebze ve meyveleri mevsiminde tüketmeme, çamaşır ve bulaşık makinelerini tam dolmadan kullanmanın enerji tüketimini arttırdığını, artan enerji ihtiyacını karşılamak için üretimin artması gerektiğini ve buna bağlı olarak sera etkisi gazların artarak küresel ısınmaya neden olacağı konusunda ilişki kurmakta zorlandıkları söylenebilir. Öğretim programlarında ve çevre ile ilgili derslerde özellikle enerji ihtiyacının artmasına bağlı olarak enerji üretiminin artması sonucunda sera gazlarının artacağı vurgulanmalıdır. Ancak yukarıda da ifade edildiği gibi hem öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürmek hem de bu problemin bir çözümünün olduğunu anlatabilmek için yenilenebilir ve çevre dostu enerji kaynaklarının küresel ısınmanın azaltılmasında oldukça etkili olduğu belirtilmelidir.

Küresel iklim değişikliği ile mücadele ve halkın adaptasyonu konusunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun yürütülen çalışmalar hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Bu durum, iklim değişikliği ile ilgili mücadele ve halkın adaptasyonu ile ilgili yürütülen çalışmaların az olmasından veya görünür olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Tetik ve Acun (2015) araştırmasında öğrenciler küresel iklim değişikliği ile mücadelede bireysel çabalardan çok devletin önlem almasının daha etkili olacağını ifade etmişlerdir. İklim değişikliği ile mücadele de kamu kurum ve kuruluşlarının yürüttüğü faaliyetlerin sayısının, görünürlüğünün ve katılımın artırılması oldukça önemlidir. Faaliyetlerin görünürlüğü ve katılımın artırılmasında özellikle yazılı ve görsel medyaya önemli görevler düşmektedir. Örneğin; Kılınc ve diğerleri (2008) çalışmasında lise öğrencilerinin %60'nın, Güley (2009) çalışmasında ise üniversite öğrencilerinin %81'nin basın-yayın-medya yoluyla küresel ısınma terimini ilk kez öğrendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak küresel ısınma ile mücadele ve halkın adaptasyonu konusunda yazılı ve görsel medyadan daha fazla yararlanılmalıdır.

Küresel iklim değişikliği hakkında bireylerin farkındalık ve bilgi düzeylerinin artırılmasında eğitim en önemli role sahiptir. Bireylerin çevre problemleri hakkında farkındalıkları artırılacak olursa bu sorunlara bir çözüm bulunabilir (Aksüt, Doğan ve Bahar, 2016). Ayrıca bireylerin kaygı düzeylerini düşürmek geleceğe daha umutla bakmalarını sağlayacaktır. Önemli çevre sorunlarından biri olan küresel iklim değişikliği üzerinde durulması, halka anlatılması, küçük yaşlardan itibaren bu konu hakkında bireylerin bilgilendirilmesi, farklı ortamlarda konuşulması ve hepsinden önemlisi halkın tüm kesimlerinde farkındalık yaratılması gereken bir konudur. İklim değişikliğinin etkilerini halkın tüm kesimlerine anlatılmadan çözülemeyeceği unutulmamalıdır. Bu anlamda en büyük görev eğitimciler ve bu konuda politikalar üretecek, yasalar çıkaracak siyasi otoritelere düşmektedir. İklim değişikliğine gençlerin gözünden bakarak, onların algılarını, bilgi düzeylerini, tutumlarını anlamaya çalışmak iklim değişikliği ile mücadele konusunda politika geliştirmek için önemlidir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Öğrencilerin iklim değişikliği ile ilgili kavram yanılgıları, yanlış ve eksik bilgileri giderilmeli, özellikle iklim değişikliği ile ozon tabakası arasındaki kavram yanılgısının sebepleri sorgulanmalıdır.
2. Öğrencilerin iklim değişikliğinin en önemli sebebinin insan olduğunun farkında olmaları fırsata dönüştürülmeli ve bireysel olarak iklim değişikliği ile nasıl mücadele edilebileceği, birey olarak üzerine düşen görev ve sorumluluklar öğretilmelidir.
3. Öğrencilerin endişe düzeylerinin düşürülmesinde iklim değişikliği ile mücadele edilebileceği vurgulanmalı, bu konuda medyanın gücünden yararlanılmalıdır.
4. Öğrencilerin geri dönüşüm uygulamalarına katılma istekleri değerlendirilerek, ülke genelinde geri dönüşüm uygulamaları arttırılmalıdır. Ayrıca öğretim programlarında ve çevre ile ilgili ders içeriklerinde enerji konusu ve yenilenebilir enerji kaynaklarına daha fazla yer verilerek önemi vurgulanmalıdır.
5. İklim değişikliği ile mücadele ve halkın adaptasyonu konusunda kamu kurum ve kuruluşlarının faaliyet sayıları, görünürlüğü ve katılımı arttırılmalı, bu konuda da medyanın gücünden yararlanılmalıdır.



Kaynakça

- Akgün, A., Duruk, Ü. ve Tokur, F. (2017). Gözlem gezisi yönteminin öğretmen adaylarının çevreye ve çevre eğitime ilişkin görüşlerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(2), 65-82. Doi: 10.17121/ressjournal.594
- Akgün, İ.H. ve Atmaca, Y. (2015). Ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde ekoloji konularına ilişkin kazanımların gerçekleşme düzeyi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 168-189. Doi: 10.17984/adyuebd.15602
- Aksan, Z. ve Çelikler, D. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1), 49-67.
- Aksu, M., Temeloğlu, E., Özkaya E. ve Gündeğer, M. (2012). Lise düzeyinde turizm eğitimi alan öğrencilerin turizm ve çevre bilinci üzerine bir araştırma. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 42-61.
- Aksüt, P., Doğan, N. ve Bahar, M. (2016). If you change yourself, the world changes: the effect of the exhibition on preservice science teachers' views about global climate change. *Eurassia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(12), 2933-2947.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C. ve Yılmaz, A. (2006). A statistical analysis of children's environmental knowledge and attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Arsal, Z. (2010). İlköğretim öğretmen adaylarının sera etkisi ile ilgili kavram yanlışları. *İlköğretim Online*, 14(1), 229-240.
- Aydın, F. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 15-27. Doi: 10.19128/turje.7299116
- Ayvacı, H. Ş. ve Çoruhlu, T. Ş. (2009). Öğrencilerin küresel çevre sorunlarına bakışları ve kavram yanlışlarının belirlenmesine yönelik gelişimsel bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 11-25.
- Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 55-64.
- Bahar, M. ve Aydın, F. (2002). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sera gazları ve global ısınma ile ilgili anlama düzeyleri ve hatalı kavramları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Bal, Ş. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sera etkisi ile ilgili kavram yanlışlarının tespiti. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 102-111.
- Benzer, E. ve Şahin, F. (2013). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının lisans öğrencilerinin çevreye yönelik problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 12(2), 383-400.



- Bozdoğan, A. E. (2009). An investigation on Turkish prospective primary school teachers' perceptions about global warming. *World Applied Sciences Journal*, 7(1), 43-48.
- Bozdoğan, A. E. (2011). Küresel ısınma sorunu hakkında eğitim alanında yapılan çalışmalardan bir derleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1609-1624.
- Bozdoğan, A. E. ve Yanar, O. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınmanın gelecek yüzyıldaki etkilerine ilişkin görüşleri. *Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi*, 1(2), 48-60.
- Bozkurt, O. ve Aydoğdu, M. (2004). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin "ozon tabakası ve görevleri" hakkındaki kavram yanlışları ve oluşturma şekilleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 369-376.
- Bozkurt, O. ve Kaya, O. N. (2008). Teaching about ozone layer depletion in Turkey: Pedagogical content knowledge of science teachers. *Public Understanding of Science*, 17, 261- 276.
- Bozkurt, O., Aydın, H., Yaman, S., Uşak, M., & Gezer, K. (2005). Sixth, seventh and eighth-year students' knowledge levels about greenhouse effect, ozone layer and acid rain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 10(2), 81-95.
- Darçın, E. S., Bozkurt, O., Hamalosmanoğlu, M., & Köse, S. (2006). Determination of elementary students' level of knowledge and misconceptions about greenhouse effect. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1(2), 104-115.
- Demircan, M., Turan, N., Arabacı, H., Coşkun, M., Türkoğlu, N. ve Çiçek, İ. (2016). Gündem belirleme modeline göre yazılı basındaki iklim değişikliği haber ve köşe yazılarının analizi. TÜCAUM Uluslararası Coğrafya Sempozyumu, 13-14 Ekim 2016, Ankara.
- Demirkaya, H. (2008). The understandings of global warming and learning styles: A phenomenographic analysis of prospective primary school teachers. *Educational Sciences: Theory ve Practice*, 8(1), 51-58.
- Derman, M., Çakmak, M., Yaşar, M. D. ve Gürbüz, H. (2013). Sera etkisinin iklim değişikliği üzerindeki etkisi: Öğretmen adaylarının görüşlerine göre. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 2(3), 12-25.
- Ergin, A., Akbay, B., Özdemir, C. ve Uzun, U. S. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinin küresel ısınma ve sağlığa etkileri ile ilgili bilgi, tutum ve davranışları. *Pamukkale Tıp Dergisi*, 2, 172-180.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. San Francisco: McGraw-Hill.
- Güley, A. Ö. (2009). *Bolu Abant İzzet Baysal üniversitesi öğrencilerinin küresel ısınma hakkındaki bilgi düzeylerinin ölçülmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Hansen, P. J. K. (2009). Knowledge about the greenhouse effect and the effects of the ozone layer among Norwegian pupils finishing compulsory education in 1989, 1993, and 2005- What now? *International Journal of Science Education*, 1-23. Doi: 10.1080/09500690802600787
- Harshal, T. P., & Atul, R. (2011). Assessment of awareness regarding climate change and its health hazards among the medical students. *Indian J. Occup Environ Medicine*, 15, 42-45. Doi: 10.4103/0019-5278.82999



- İncekara, S. ve Tuna, F. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin çevresel konularla ilgili bilgi düzeylerinin ölçülmesi: Çankırı İli örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 168-182.
- Kahraman, S., Yalçın, M., Özkan, E. ve Ağgül, F. (2008). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki farkındalıkları ve bilgi düzeyleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 249-263.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Keinonen, T., Palmberg, I., Kukkonen, J., Panula, E. Y., & Vilkonis, R. (2016). Higher education students' perceptions of environmental issues and media coverage. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(1), 5-22.
- Khalid, T. (2003). Pre-service high school teachers' perceptions of three environmental phenomena. *Environmental Education Research*, 9(1), 35-50.
- Kılınç, A., Stanisstreet, M., & Boyes, E. (2008). Turkish students' ideas about global warming. *International Journal of Environmental & Science Education*, 3(2), 89-98.
- Kıçoğlu, M., Yıldırım, T., Salman, M. ve Sülün, A. (2016). İlkokul ve ortaokullarda çevre eğitimi verecek öğretmen adaylarında çevre sorunlarına yönelik davranışların araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 299-318.
- Matkins, J. J., & Bell, R. L. (2007). Awakening the scientist inside: Global climate change and the nature of science in an elementary science methods course. *Journal of Science Teacher Education*, 18, 137-163.
- Michail, S., Stamou, A. G., & Stamou, G. P. (2007). Greek primary school teachers' understanding of current environmental issues: An exploration of their environmental knowledge and images of nature. *Science Education*, 91, 244-259.
- Oğuz, D., Çakıcı, I. ve Kavas, S. (2011). Yükseköğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 34-39.
- Oluk, A. E., & Oluk, S. (2007). Yükseköğretim öğrencilerinin sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği algılarının analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 45-53.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 125-138.
- Öztaş, F., & Kalıpçı, E. (2009). Teacher candidates' perception level of environmental pollutant and their risk factors. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(2), 185-195.
- Papadimitriou, V. (2004). Prospective primary teachers' understanding of climate change, greenhouse effect and ozone layer depletion. *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 299-307.
- Pekel, F. O. (2005). *High school students' and trainee science teachers' perceptions of ozone layer depletion*. *Journal of Baltic Science Education*, 1(7), 12-21.
- Pekel, F. O., Kaya, E. ve Demir, Y. (2007). Farklı lise öğrencilerinin ozon tabakasına ilişkin düşüncelerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 169-174.

- Shealy, R., Klotz, L., Godwin, A., Hazari, Z., Potvin, G., Barclay, N., & Cribbs, J. (2017). High school experiences and climate change beliefs of first year college students in the United States. *Environmental Education Research*.
- Swim, J. K., Clayton, S., & Howard, G. S. (2011). Human behavioral contributions to climate change psychological and contextual drivers. *American Psychologist*, 66(4), 251-264.
- Şenel, H. ve Güngör, B. (2009). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma hakkındaki bilgilerinin ve kavram yanlışlarının tespiti. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1207-1225.
- Taştepe, T. ve Aral, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 142-153.
- Temelli, A., Kurt, M. ve Keççi-Kurt, S. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 208-220.
- Tetik, N. ve Acun, A. (2015). Turizm öğrencilerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği algısı ve görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 41(8), 1459-1476.
- Topçu, M. S. ve Atabey, N. (2016). Alan gezilerinin ortaokul öğrencilerinin çevre konusundaki bilgi ve tutumları üzerine etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 494-513.
- Uğulu, I., & Erkol, S. (2013). Investigation of Biology pre-service teachers' attitudes toward environment in terms of some variables. *NWSA-Education Sciences*, 8, 79-89.
- URL-1: <http://kecioren.meb.gov.tr/www/ortaogretim-kurumlarimiz/icerik/398>
- Ünlü, İ., Sever, R. ve Akpınar, E. (2011). Türkiye'de çevre eğitimi alanında yapılmış küresel ısınma ve sera etkisi konulu akademik araştırmaların sonuçlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 39-54.
- Vaizoğlu, S., Altıntaş, H., Temel, F., Ahrabi, A. F., Aydoğan, D. ve Bostancı, S. (2005). Bir tıp fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevre bilincinin değerlendirilmesi. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4(4), 151-171.
- Yalçın, F. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin küresel ısınma ve sera etkisi konularındaki bilgi düzeylerinin ve yanlış kavramalarının belirlenmesi üzerine bir çalışma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



www.acjes.com
editor@acjes.com
info@acjes.com
