

# IJPES

AN INTERNATIONAL REFEREED SCHOLARLY JOURNAL

## INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

VOLUME: 4 ISSUE: 1 YEAR: 2023



ULUSLARARSI TEMEL EĞİTİM  
ÇALIŞMALARI DERGİSİ

CİLT: 4 SAYI: 1 YIL: 2023

ULUSLARARASI HAKEMLİ BİLİMSEL DERGİ

ISSN: 2717-8005

# IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI  
DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 4 SAYI: 1 YIL: 2023

## YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/RESPONSIBLE EDITOR

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

## BAŞ EDITÖR/EDITOR IN CHIEF

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

## YARDIMCI EDITÖR/ASSOCIATE EDITOR

DR. PELİN ÜREDİ

## WEB SİTESİ/WEBSITE

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

## E-MAİL

[journalijpes@gmail.com](mailto:journalijpes@gmail.com)

## SEKRETER/SECRETARY

MUHAMMED HÜSEYİN ÖZER

## YAYIN TÜRÜ / PUBLICATION TYPE

YAYGIN SÜRELİ YAYIN / QUARTERLY PUBLICATION

## İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. MEHMET ŞAHİN

## TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ / TURKISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. NAMIK KEMAL ŞAHBAZ

# IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI  
DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 4 SAYI: 1 YIL: 2023

## EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL BOARD

PROF. DR. SAİT AKBAŞLI, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
PROF. DR. SONGÜL TÜMKAYA, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ  
PROF. DR. MEHMET GÜLTEKİN, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

## YAYIN VE DANIŞMA KURULU

PROF. DR. İBRAHİM COŞKUN, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ  
DOÇ. DR. EMİNE YILMAZ BOLAT, MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
DOÇ. DR. BARIŞ ÇETİN, ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
DR. ÖĞR. GÖR. SERKAN GÖKALP, MERSİN ÜNİVERSİTESİ  
DR. FATMA ÖZGE ÜNSAL, MARMARA ÜNİVERSİTESİ  
DR. ÖĞR. GÖR. NİHAN ARSLAN NAMLI, İSKENDERUN TEKNİK  
ÜNİVERSİTESİ  
DR. BEKİR YILDIZ, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
DR. NİLGÜN SAKAR, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
DR. HASAN NASIRCI, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
DR. SERAY DOĞRU ORAL, HATAY BİLİM VE SANAT MERKEZİ  
DR. AYŞE GÜL ÖZBİLEN, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

# IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI  
DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT : 4 SAYI : 1 YIL : 2023

## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

1-13

**Araştırma Makalesi**

Çevre Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzi Farkındalığına Ve Çevre Bilincine Yönelik İlgi Düzeylerine Olan Etkisinin İncelenmesi  
*Investigation of the Effect of Environmental Education Activities on Preschool Teacher Candidates' Ecological Footprint Awareness and Environmental Awareness Levels of Interest*

Gülşah GÜNŞEN

14-20

**Araştırma Makalesi**

Branş Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi  
*Program Literacy Levels of Branch Teachers*

Sami ADEM

21-28

**Araştırma Makalesi**

Türkiye'de Yaşayan ve Devlet Okullarında Görevlendirilen Suriyeli Öğretmenlerin Okullarda Yaşadığı Sorunların İncelenmesi  
*Investigation of Problems Experiencing in Schools by Syrian Teachers Living in Turkey and Assigned to Public Schools*

Dilek GÖL, Kamil ÇELEBİYILMAZ

29-42

**Araştırma Makalesi**

Erken Çocukluk Döneminde Temelleri Atılan Cinsel Gelişimin Dürtüler ve Hormonlarla Birlikte İncelenmesi  
*Investigation of Sexual Development, Founded in Early Childhood Period, Together with Impulses and Hormones*

Zeynep DERE

Makale Türü/Article Type  
Araştırma Makalesi

IJPES  
2023  
Volume 4, No 1  
Sayfa/ Pages: 1-13

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

#### Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received : 13.01.2023

Kabul/Accepted : 02.03.2023

e-Yayın/e-Printed: 25.04.2023

DOI Number  
10.59062/ijpes.1233687

## Çevre Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzi Farkındalığına ve Çevre Bilincine Yönelik İlgü Düzeylerine Olan Etkisinin İncelenmesi

Gülşah GÜNŞEN (Sorumlu Yazar)<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr., Trakya Üniversitesi, gulsahgunsen@gmail.com

 ORCID ID:0000-0002-6882-5645

### ÖZ

Araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adayları ile birlikte topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında hazırlanan çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeyine olan etkisinin incelenmesidir. Yarı deneysel desenlerden tek gruplu ön test-son test modeli kullanılarak yapılan araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de bir devlet üniversitesinde Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 65 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Çelik Coşkun ve Sarıkaya (2014) tarafından geliştirilen *Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği* ve nitel ölçüm aracı olarak da araştırma kapsamında geliştirilen ve uzman görüşü alınarak son hali verilen *Çevre Bilincine Yönelik İlgü Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çevre eğitimi etkinliklerinin uygulamaları iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada araştırmacı tarafından Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi ve Topluma Hizmet Projeleri dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarına 10 hafta boyunca çevrim içi eğitimler verilmiştir. İkinci aşamada ise eğitimler sonunda öğrencilerin kendi oluşturdukları çalışma grupları ile hazırlanmış oldukları çevre etkinlikleri bağımsız bir anaokulunda 4 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıklarına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre bilinci, ekolojik ayak izi, okul öncesi öğretmen adayları

## Investigation of the Effect of Environmental Education Activities on Preschool Teacher Candidates' Ecological Footprint Awareness and Environmental Awareness Levels of Interest

### ABSTRACT

The aim of the research is to examine the effect of environmental education activities prepared within the scope of community service practices course together with pre-school teacher candidates on the ecological footprint awareness and the level of interest in environmental awareness. The study group of the research, which was carried out in accordance with the single-group pre-test-post-test quasi-experimental design, consists of 65 pre-school teacher candidates studying in the Preschool Education Undergraduate Program at a university in Turkey. The Ecological Footprint Awareness Scale developed by Çelik Coşkun and Sarıkaya (2014) was used as a quantitative data collection tool in the research. As a qualitative measurement tool, the Semi-Structured Interview Form for Environmental Awareness, which was developed by the researcher and finalized by taking expert opinion, was applied as a pre-test and post-test. Environmental education activities applications consist of two stages. In the first stage, pre-school teacher candidates who took the Early Childhood Environmental Education and Community Service Projects course by the researcher were given online training for 10 weeks. In the second stage, at the end of the training, the environmental activities prepared by the students with their own study groups were applied in an independent kindergarten for 4 weeks. As a result of the research, it has been determined that the project applications carried out within the scope of the community service practices class have a positive effect on the ecological footprint awareness of pre-school teacher candidates and their level of interest in environmental awareness.

**Keywords:** Environmental awareness, ecological footprint, pre-school teacher candidates

**Atf için:** Günşen, G. (2023). Çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerine olan etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 1-13.

**Etik Kurul İzin Bilgileri:** Araştırma kapsamında araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 24.03.2021 tarihli toplantısında alınan 03/14 numaralı kararı ile araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

## 1. GİRİŞ

Tutum ve davranışlar erken yaşlardan itibaren şekillenmeye başlamakta olup (Borg, Winberg & Vinterek, 2019; Söylemez, 2007; Tuzcuoğlu, 2007) özellikle de çevre bilinci ve sürdürülebilirlik kavramlarının tutumlarımızla ilgili olduğu bilinmektedir (Basile, 2000; Siraj-Blatchford, Smith & Pramling Samuelsson, 2010). Erken yaşlardan itibaren çocuklara çevre bilincinin kazandırılması ve bu konuda davranış değişikliklerinin sağlanması sürdürülebilirlik adına geleceğe yapılacak en önemli katkılardan biridir (Blatchford, Smith & Pramling-Samuelsson, 2010; Davis, 2010; Kim, 2016; Prince, 2010; Wilson, 1996). Okul öncesi dönemdeki çocukların çevreye olan ilgilerinin yüksek olduğu bilinmektedir (Cohen & Horm-Wingerd, 1993; Turabovna, 2022; Wilson, 1996). Yapılan bazı araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının sosyo-çevresel konulara yönelik sorunları belirleme ve çözüme noktasında üst düzey düşünebilme becerilerine sahip oldukları ortaya konmaktadır (Hirst, 2019; Ji, 2015; Stuhmcke, 2012). Grodzinska-Jurczak vd. (2006) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının genel olarak hayvanlara ve bitkilere saygı duyduklarını ve enerji tasarrufuna yönelik olumlu bir bilince sahip oldukları ortaya konmuştur. Özellikle erken yaşlarda çevre bilinci düşük olan ya da çevre bilinci kazandırılmamış çocukların ise ileride çevreye yönelik tutumlarının yeterli düzeyde gelişmediği görülmektedir (Robertson, 2008; Wilson, 1996). Çevre bilincinin geliştirilmesi, doğanın tanınması ve duyarlılık kazandırılması sürdürülebilir bir yaşam için gerekli olan çevre ahlakının gelişimine destek sunmaktadır (Edwards, 2005; Kahrman-Ozturk, Olgan & Güler, 2012; Yalçın, 2013). Bununla birlikte çevre eğitime politik ve eleştirel bir bakış açısı sunan ekopedagojik yaklaşıma dayalı çevre eğitiminin erken yaşlardan itibaren çocuklara sunulmasının sürdürülebilirliği sağlamak için önemli bir bileşen olduğu birçok araştırma ile desteklenmektedir (Davis, 2010; Haktanır, vd., 2011; Kahn, 2010; Mackey, 2012; Siraj-Blatchford, vd., 2010; Stuhmcke, 2012; Tanrıverdi, 2012).

Çocuğun çevre eğitimi ailede başlamaktadır (Gürkaynak, 1993; Küçüktüvek, 2007) ve okul öncesi dönem çocuklarının eğitimsel açıdan ailesinden sonra desteklendiği ve etkilendiği en önemli yer okul öncesi eğitim kurumlarıdır. Prince (2011) tarafından yapılan bir araştırma okul öncesi dönem çocuklarına çevre eğitimi ile ilgili çeşitli etkinlik uygulamalarının, çocukların sürdürülebilirlik kavramına dair bilinç kazanmalarında etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Mackey (2012) ve Haktanır vd. (2011) tarafından yapılan araştırmalarda çocuklara uygulanan çeşitli eğitimsel uygulamalar ile geri dönüşüm bilinci kazandırılmıştır. Alıcı (2013) tarafından yapılan bir araştırmada da çocuklara kompost oluşumunu öğretecek eğitimsel uygulamalar ile çocukların çevre bilincinin geliştiği tespit edilmiştir. Güngör (2019) tarafından yapılan başka bir araştırmada da okul öncesi dönem çocukları ve aileleri üzerinde ekolojik ayak izi uygulamaları ile bir okul öncesi eğitim kurumunda ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik kavramlarının gelişimi sağlanmıştır. Hadzigeorgiou, Prevezanou, Kabouropoulou ve Konsolas (2011) tarafından yapılan başka bir araştırmada hikâye anlatma tekniğinin okul öncesi dönem çocuklarının ağaçların önemi hakkındaki fikirlerini ve ağaç dikmeye yönelik niyetlerini olumlu yönde etkilemiştir. Ancak çocukların çevre bilinci geliştirmesinde bu kadar önemli olan okul öncesi eğitim kurumlarında sürdürülebilirlik kavramına yönelik yeterli bilincin olmadığı görülmektedir (Haktanır, Güler & Öztürk, 2016; Toran, 2016). Bu bilincin şekillenmesindeki kilit rolü okul öncesi öğretmenleri ve okul öncesi eğitimin yakın gelecekteki paydaşları olacak öğretmen adaylarının oynayacağı düşünülmektedir (Borg, Winberg & Vinterek, 2019; Erol & Gülay-Ogelman, 2019; McNaughton, 2012). Çevre bilinci yüksek okul öncesi öğretmenleri çevre bilinci yüksek çocukların yetişmesinde rol oynayacaktır (Broom, 2017; Pollock, Warren & Andersen, 2017). Örneğin geri dönüşümü çocuklara kazandırmak isteyen bir öğretmen kendisinin de kullanmış olduğu kağıtların boş olan arka taraflarını kullanacak şekilde biriktirmesi ve çocukların bunu gözlemlemesi çocukların da bu bilince sahip olmasına destek sunacaktır (Ahi, 2019).

Sürdürülebilirliğin somut göstergesi olarak kullanılacak etkili yöntemlerden biri ekolojik ayak izi (EAİ) dir (Cordero, Todd & Abellera, 2008; Keleş, 2007; Wackernagel & Rees, 1996). Ekolojik ayak izi (EAİ) birey ve toplumların doğaya olan etkilerinin sezgisel bir ölçüsüdür (Schaller, 1999). Ancak araştırmalar ekolojik ayak izi kavramının okul öncesi öğretmenleri, öğretmen adayları ve ebeveynler tarafından yeterli düzeyde bilinmediğini göstermektedir (Çoşkun Çelik, 2013; Gottlieb, Haim & Kissenger, 2012; Meyer, 2004;

McNichol, Davis & O'Brien, 2011; Yıldız, 2014). Yıldız (2018) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilirlik kavramına yönelik farkındalıkları ve ekolojik ayak izi ölçümleri yapılmış ve okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ortalamalarının Türkiye ortalamasının altında olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Birand (2016) yapmış olduğu araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıkları ile çevre dostu davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Özgürler (2014) tarafından yapılan başka bir araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeyleri yetersiz olarak belirlenmiş ancak çevre tutum, kullanım ve ilgi düzeylerinin ve ekolojik ayak izlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında okul öncesi öğretmen/öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların genellikle durum tespitine yönelik olduğu (Birand, 2016; Buhan, 2006; Esa, 2010; Inoue, Gorman, Davis & Ji, 2017; Uludağ, Karademir & Çingi, 2017; Özgürler, 2014; Şahin, Erkal & Ateşoğlu, 2018; Wackernagel & Rees, 1996; Yıldız, 2018; Yiğitkaya, 2019;) çok az araştırmada okul öncesi öğretmen/öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıklarının ve çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik uygulamaların bulunduğu görülmektedir (Akkor, 2018; Güler, 2009; Kahrıman Pamuk & Olğan 2018; Meydan, Bozyiğit & Karakurt, 2012; Ryu & Brody, 2006).

Sürdürülebilir yaşam göstergelerinden biri olan ekolojik ayak izi farkındalığının özellikle okul öncesi dönemden itibaren kazandırılması öneminden yola çıkılarak okul öncesi öğretmen adaylarının bu konuda farkındalık kazanması okul öncesi eğitimin bir paydaşı olarak ileride öğretmen olarak çalışacakları eğitim kurumlarındaki çevre bilincinin eğitim sürecine de yansarak okul öncesi dönem çocuklarının ve ailelerinin bilinçlenmesine destek sunacağı düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan araştırmanın amacı okul öncesi öğretmen adayları ile birlikte topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında hazırlanan çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeyine olan etkisinin incelenmesidir.

## 2. YÖNTEM

Araştırmada okul öncesi öğretmen adayları ile birlikte topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında hazırlanan çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeyine olan etkisi araştırıldığı için araştırmada yarı deneysel desenlerden "Tek Grup Ön Test-Son Test Modeli" kullanılmıştır. Tek gruplu ön test-son test yarı deneysel desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde test edilmekte olup uygulama öncesinde ve sonrasında deney grubundaki bağımlı değişkene aynı veri toplama aracı ön test ve son test olarak uygulanarak ölçüm yapılmaktadır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2000). Araştırmanın modeli Tablo 1'de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Araştırmanın modeli

Grup	Ön Test	Süreç	Son Test
Okul öncesi öğretmen adayları	-Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği - Çevre Bilincine Yönelik İlgi Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	Çevre Eğitimi Uygulamaları	-Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği - Çevre Bilincine Yönelik İlgi Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Tablo 1'de görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarına proje uygulamalarına başlamadan önce Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği ve Çevre Bilincine Yönelik İlgi Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu uygulanmış daha sonra 10 hafta boyunca çevre eğitimi uygulamaları gerçekleştirilmiş ve uygulamalar sonrasında ölçüm araçları son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 24.03.2021 tarihli toplantısında alınan 03/14 numaralı kararı ile araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş olup araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Türkiye'de bir devlet üniversitesi bünyesinde okul

öncesi öğretmenliği lisans programında erken çocuklukta çevre eğitimi dersi ve topluma hizmet uygulamaları dersinde öğrenim gören 65 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik bilgileri Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 1.** Çalışma grubunun demografik özellikleri

	n	%	
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul Mezunu	40	65,53
	Ortaokul Mezunu	16	24,62
	Lise Mezunu	6	9,23
	Üniversite Mezunu	3	4,62
	Lisansüstü Eğitim	-	-
<b>Baba Eğitim Düzeyi</b>	İlkokul Mezunu	25	38,47
	Ortaokul Mezunu	19	29,23
	Lise Mezunu	13	20
	Üniversite Mezunu	7	10,77
	Lisansüstü Eğitim	1	1,54
<b>Çevre Konularının İlgisini Çekme Durumu</b>	Evet	55	84,62
	Hayır	4	6,15
	Kararsız	6	9,23
<b>Ailede Çevre Konularının Konuşulma Durumu</b>	Evet	30	46,15
	Hayır	35	53,85

Tablo 2 incelendiğinde araştırma kapsamında yer alan okul öncesi öğretmen adaylarının (n=65) anne eğitim düzeyleri incelendiğinde öğretmen adaylarının %61,53’ünün (n=40) ilkokul mezunu, %24,62’sinin (n=16) ortaokul mezunu oldukları, %9,23’ünün (n=6) lise mezunu olduğu, %4,62’sinin (n=3) üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyleri incelendiğinde %38,47’sinin (n=25) ilkokul, %29,23’ünün (n=19) ortaokul, %20’sinin (n=13) lise, %10,77’sinin (n=7) üniversite ve %1,54’ünün (n=1) lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre konularının ilgisini çekme durumlarına bakıldığında öğretmen adaylarının %84,62’sinin (n=55) evet cevabını verdiği, %6,15’inin (n=4) hayır cevabını verdiği ve %9,23’ünün (n=6) kararsız kaldığını ifade ettikleri görülmektedir. Ailede çevre konularının konuşulup konuşulmadığı incelendiğinde ise %53,85’inin (n=35) hayır cevabını verdiği, %46,15’sinin (n=30) evet cevabını verdiği görülmektedir.

Araştırmanın çalışma grubunun özellikleri özetlenecek olursa okul öncesi öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumları açısından çoğunluğunun ilkokul mezunu oldukları, öğretmen adaylarının hemen hemen hepsinin çevre konularına yönelik ilgili olduğu ancak yarısının ailesinde çevre konularının konuşulmadığı görülmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır.

**Ekolojik ayak izi farkındalık ölçeği.** Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak Coşkun ve Sarıkaya (2014) tarafından geliştirilen Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği ön test ve son test olarak uygulanmıştır. 40 madde ve 5 alt boyuttan oluşmakta olan ölçeğin alt boyutları sırasıyla gıda, ulaşım ve barınma, enerji, atıklar ve su tüketimidir. Ölçeğin gıda alt boyutuna yönelik güvenilirlik katsayısı 0.70, ulaşım ve barınma alt boyutuna yönelik güvenilirlik katsayısı 0.76, enerji alt boyutuna yönelik güvenilirlik katsayısı 0.86, atıklar alt boyutuna yönelik güvenilirlik katsayısı 0.81, su tüketimi alt boyutuna yönelik güvenilirlik katsayısı 0.68’dir. Ölçek alt boyutlarından alınan yüksek puanlar bireylerin sırasıyla gıda, ulaşım ve barınma, enerji, atıklar ve su tüketimi ekolojik ayak izi farkındalıklarının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 200 en düşük puan ise 40’tır. Yapılan bu araştırmada ölçeğin tamamı için ön testte Cronbach’s alpha değeri 0,81, son testte ise 0,85 bulunmuştur. Bu sonuç ekolojik ayak izi farkındalık ölçeğinin test ölçümlerinin bu araştırma için güvenilir olduğunu göstermektedir.

**Çevre bilincine yönelik ilgi düzeyini belirleyici yarı yapılandırılmış görüşme formu.** Bu araştırma kapsamında nitel veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından görüşme formunda yer alacak soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için uygulama öncesinde okul öncesi eğitimi alanından 2 ve fen eğitimi alanından 1 uzmandan görüş formu ile görüşleri alınmıştır. Görüş formunda veri toplama aracındaki her bir soru için “gerekli”, “yeterli ama düzeltilmeli”, “gereksiz” şeklinde sınıflandırılarak değerlendirilmesi ve maddelere



yönelik önerileri istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme soruları üzerinde gereken düzeltmeler yapılmış ve sorular uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Çevre Bilincine Yönelik İlgü Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu; *ekolojik ayak izi farkındalığı, sürdürülebilirlik ve çevre bilinci* temalarında olmak üzere beş farklı sorudan oluşmaktadır.

### 2.3. Araştırma Süreci

Çevre eğitimi etkinlikleri uygulamaları iki aşamadan oluşmakta olup ilk aşamada araştırmacı tarafından “Erken Çocuklukta Çevre Eğitimi” ve “Topluma Hizmet Projeleri” dersini alan okul öncesi öğretmen adaylarına 10 hafta boyunca ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik konusunda çevrim içi eğitimler verilmiştir. Eğitimler içerisinde öğretmen adaylarına öncelikle Dünya Doğayı Koruma Vakfı (WWF) tarafından hazırlanmış olan “*ekolojik ayak izi hesap makinası*” tanıtılmış ve kendi ekolojik ayak izlerini hesaplamaları sağlanmıştır. Daha sonra enerji, atıklar, gıda, su tüketimi, ulaşım ve barınma, çevre kirliliği, sürdürülebilirlik, güncel çevre sorunları, okul öncesinde çevre eğitiminin önemi, okul öncesi dönemde çevre eğitimine yönelik neler yapılabilir konulu eğitimsel bir içerik sunulmuştur. Eğitimler sonrasında da öğretmen adaylarından araştırmacı rehberliğinde okul öncesi dönem çocuklarına ve ailelerine yönelik çeşitli bilgilendirme afişleri, broşürler, PowerPoint sunumları, oyun önerileri hazırlamaları istenmiştir. Projesinin ikinci aşamasında ise proje kapsamında öğrenciler 6-7 kişilik gruplar olacak şekilde 10 farklı gruba ayrılmıştır. Her bir grup tarafından hazırlanan 10 farklı etkinlik 4 hafta boyunca araştırmanın yapıldığı ildeki Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı bağımsız bir anaokulunda bilgilendirme afişi, sunum, broşür, oyun önerisi, video klip şeklinde okul öncesi dönem çocuklarına ve ailelerine sosyal medya ve sosyal iletişim araçları aracılığıyla iletilmiştir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutu için çalışma grubuna uygulanan Ekolojik Ayak İzi Farkındalık Ölçeği’nden elde edilen veriler SPSS 24 istatistik programı aracılığıyla analiz edilerek öncelikle çalışma grubunun normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Elde edilen veriler yüzde, frekans, aritmetik ortalama, bağımlı gruplar için t testi ile analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının “Ekolojik Ayak İzimizi Küçültüyor, Sürdürülebilirlik Sağlıyoruz!” proje uygulamaları öncesi ve sonrasındaki ön test-son test ortalama puanları bağımlı gruplar için t testi ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda araştırma ile elde edilen verilerin güvenilirliğini belirlemek için kodlayıcılar arasındaki güvenilirliğe bakılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için ve araştırmada elde edilen görüşlerin belirlenen temaları temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırma kapsamında iki alan uzmanının temalarda yer alması gereken görüşlere ilişkin değerlendirmeleri karşılaştırılarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilmiştir. Ardından Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülünden [ $\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$ ] yararlanılmıştır. İç tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırmada araştırmacı dışında yer alan bir kodlayıcı ile birlikte yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığı gösteren güvenilirlik oranı %92 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle kodlayıcılar arasında görüş birliğinin sağlandığı anlaşılmıştır.

## 3. BULGULAR

### 3.1. Nicel Bulgular

Araştırmada çevre eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeyine olan etkisi araştırılmıştır. Araştırmada öncelikle ön test ve son test sonuçlarına yönelik veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmanın veri sayısı 29’dan az ise Shapiro Wilks testi ile, fazla ise Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmaktadır (Kalaycı, 2008). Bu araştırmanın veri seti 65 olduğu için normallik sınaması Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Ayrıca alan yazında Leech, Barrett ve Mallery (2001) tarafından veri setinin normallik sınamasında puan dağılımlarındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması uygun görülmektedir.

Gerçekleştirilen Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda ekolojik ayak izi farkındalık ölçeğinin ön test sonuçlarına ait çarpıklık ve basıklık değerleri (0,073, -1,005) ile son testlerde çarpıklık ve basıklık değerleri (-

0,065, -0,858) katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir. Ön test ve son test normallik değerleri Tablo 3'de gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Araştırma verilerinin ön test ve son testleri için normallik değerleri

Ön Test			Son Test		
<b>Kolmogorov-Simirnov<sup>a</sup></b>					
<b>Statistic</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>	<b>Statistic</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>0,068</b>	65	0,184*	0,064	65	0,063*

<sup>a</sup>: Lilliefors Significance Correction

Tablo 3'te görüldüğü üzere hem ön test hem de son test için p değerinin 0.05'ten büyük olması verilerin normal dağılımına işaret etmektedir. Yapılan normallik analizi sonucunda verilerin normal dağılması sebebiyle araştırmada parametrik ölçümler kullanılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrası ekolojik ayak izi farkındalık ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımlı gruplar için t testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

**Tablo 4.** Bağımlı gruplar için t testi sonuçları

Ölçüm	N	$\bar{X}$	S	t	p
<b>Ön Test</b>	65	3,63	0,63	3,163	0,002*
<b>Son Test</b>	65	4,01	0,67		

\*p<0,05

Tablo 4'te görüldüğü üzere okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi uygulamaları öncesindeki ekolojik ayak izi ön test ortalamaları ile proje uygulamaları sonrasındaki son test uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur (t:3,163; p<0.05). Bu durum okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi uygulamalarının okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına yönelik son test ortalamalarını istatistiksel olarak anlamlı derecede arttırmıştır.

Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre eğitimi uygulamaları öncesi ve sonrası ekolojik ayak izi farkındalık ölçeğinin beş alt boyutundan aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı Tablo 5'de gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Ekolojik ayak izi farkındalık ölçeğinin beş alt boyutundan aldıkları puanlar

Ölçüm		N	$\bar{X}$	ss	t	p
<b>Gıda</b>	Ön Test	65	3,11	0,60		
	Son Test	65	3,30	0,59	2,204	0,032*
<b>Ulaşım ve Barınma</b>	Ön Test	65	3,53	0,54		
	Son Test	65	3,89	0,58	3,553	0,001*
<b>Enerji</b>	Ön Test	65	4,17	0,49		
	Son Test	65	4,38	0,45	2,148	0,033*
<b>Atıklar</b>	Ön Test	65	4,13	0,57		
	Son Test	65	4,29	0,53	1,707	0,093
<b>Su Tüketimi</b>	Ön Test	65	3,84	0,70		
	Son Test	65	4,26	0,60	3,538	0,001*

\*p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde çevre eğitimi etkinlik uygulamaları sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ölçeğinden aldıkları ortalama puanla tüm alt boyutlarda artış göstermiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının Atıklar (t:1,707; p>0,05) alt boyutu dışındaki diğer tüm alt boyutlarda ortalama son test puanların ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir (p<0,05). Atıklar alt boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının ön test ve son test puanları birbirine yakındır. Ancak ölçeğin tüm geneline yönelik sonuçlara bakıldığında çevre eğitimi etkinlik uygulamalarının okul öncesi

öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığını istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttırdığı söylenebilmektedir ( $t:3,163$ ,  $p<0,05$ ).

### 3.1. Nitel Bulgular

Araştırmada nitel ölçüm aracı olarak kullanılan Çevre Bilincine Yönelik İlgi Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan “*Ekolojik Ayak İzi sizce nedir?*” sorusuna yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının ön test ve son testlerde vermiş oldukları cevapları Tablo 6’da gösterilmektedir.

**Tablo 6.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “*Ekolojik Ayak İzi Sizce Nedir?*” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar

Ön Test		Son Test	
Cevap Grupları	Cevap yok	Cevap Grupları	Cevap yok
-Çevre kirliliğini önleme (n=20)	n=40	- Sera gazlarının salınımı oranında çevreye verilen zarar (n=48)	n=2
-Karbon salınımı (n=5)		- Karbondioksit salınım oranı (n=15)	

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izinin ne olduğuna yönelik cevaplarında ön testlerde %30,77’sinin (n=20) çevre kirliliğini önleme olduğunu ifade ettikleri, %7,69’unun (n=5) karbon salınımı olduğunu ifade ettikleri ve %61,53’ünün (n=40) herhangi bir cevap vermedikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının son testlerinde vermiş oldukları cevapları incelendiğinde ise %73,85’inin (n=48) sera gazlarının salınımı oranında çevreye verilen zarar olarak ifade ettikleri, %23,08’inin (n=15) karbondioksit salınım oranı olarak ifade ettikleri ve %3,08’inin (n=2) herhangi bir cevap vermedikleri görülmektedir.

Çevre Bilincine Yönelik İlgi Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan “*Ekolojik Ayak izini azaltmaya yönelik neler yapılabilir?*” sorusuna yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının ön test ve son testlerde vermiş oldukları cevapları Tablo 7’de gösterilmektedir.

**Tablo 7.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “*Ekolojik Ayak izini azaltmaya yönelik neler yapılabilir?*” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar

Ön Test		Son Test	
Cevap Grupları	Cevap yok	Cevap Grupları	Cevap yok
-Karbon dioksit salınımını azaltmak (n=10)		-Yenilenebilir enerji kullanımını arttırmak (n=25)	
-Çevre kirliliğini azaltmak (n=8)	n=36	-Toplu taşıma kullanmak (n=15)	n=8
-Geri dönüşümü arttırmak (n=6)		-Ambalaj kullanımını azaltmak (n=8)	
-Ağaçları kesmemek (n=5)		-Geri dönüşümü arttırmak (n=3)	
		-Et tüketimini azaltmak (n=3)	
		-Su tüketimini azaltmak (n=2)	
		-Yeşil alanları arttırmak (n=1)	

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının “*Ekolojik ayak izini azaltmaya yönelik neler yapılabilir?*” sorusuna yönelik cevaplarında ön testlerde %15,38’inin (n=10) karbondioksit salınımını azaltmak şeklinde, %12,31’inin (n=8) çevre kirliliğini azaltmak şeklinde, %9,24’ünün (n=6) geri dönüşümü arttırmak ve %7,69’unun (n=5) ağaçları kesmemek şeklinde çözüm ürettikleri görülmektedir. %55,38’inin (n=36) ise herhangi bir cevap vermedikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının son testlerinde vermiş oldukları cevapları incelendiğinde ise %38,46’sının (n=25) yenilenebilir enerji kullanımını arttırmak şeklinde, %23,08’inin (n=15) toplu taşıma kullanmak şeklinde, %12,31’inin (n=8) ambalaj kullanımını azaltmak şeklinde, %4,62’sinin (n=3) geri dönüşümü arttırmak ve et tüketimini azaltmak şeklinde, %3,08’inin (n=2) su tüketimini azaltmak şeklinde ve %1,54’ünün (n=1) yeşil alanları arttırmak şeklinde çözümler ürettikleri ve %12,31’inin (n=8) herhangi bir cevap vermediği görülmektedir.

Çevre Bilincine Yönelik İlgi Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan “Sürdürülebilirlik sizce nedir?” sorusuna yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının ön test ve son testlerde vermiş oldukları cevapları Tablo 8’de gösterilmektedir.

**Tablo 8.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Sürdürülebilirlik sizce nedir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar

Ön Test		Son Test	
Cevap Grupları	Cevap yok	Cevap Grupları	Cevap yok
-Üretimin sürekli devam edebilmesi (n=15)	n=32	-Kendi ihtiyaçlarımızın gelecek nesillerin ihtiyaçlarından ödün verilmeden giderilmesi (n=43)	n=8
-Tüketimin sürekli devam edebilmesi (n=10)		-Doğal kaynakların akılcıca tüketimi (n=9)	
-Canlıların tükenmemesi (n=5)		-Sıfır atık üretme (n=5)	
-Geri dönüşümün sağlanması (n=3)			

Tablo 8 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilirliğin ne olduğuna yönelik cevaplarında ön testlerde %23,08’inin (n=15) üretimin sürekli devam edebilmesi olarak, %15,38’inin (n=10) tüketimin sürekli devam edebilmesi olarak, %7,69’unun (n=5) canlıların tükenmemesi olarak ve %4,62’sinin (n=3) geri dönüşümün sağlanması olarak açıkladıkları %49,24’ünün (n=32) ise herhangi bir cevap vermedikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının son testlerinde vermiş oldukları cevapları incelendiğinde ise %66,16’inin (n=43) kendi ihtiyaçlarının gelecek nesillerin ihtiyaçlarından ödün verilmeden giderilmesi olarak, %13,85’inin (n=9) doğal kaynakların akılcıca tüketilmesi olarak ve %7,69’unun (n=5) sıfır atık üretme olarak açıkladıkları %12,31’inin (n=8) herhangi bir cevap vermedikleri görülmektedir.

Çevre Bilincine Yönelik İlgi Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan “Sürdürülebilirliği sağlayabilmek adına neler yapılabilir?” sorusuna yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının ön test ve son testlerde vermiş oldukları cevapları Tablo 9’da gösterilmektedir.

**Tablo 9.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Sürdürülebilirliği sağlayabilmek adına neler yapılabilir?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar

Ön Test		Son Test	
Cevap Grupları	Cevap yok	Cevap Grupları	Cevap yok
-Tüketimi azaltmak (n=36)	-n=21	-Çöpe giden gıdaları azaltmak (n=13)	-n=15
-Geri dönüşüm sağlamak (n=8)		-Su tüketimini azaltmak (n=8)	
		-enerji tasarruflu ampuller kullanmak (n=7)	
		-Geri dönüşümü arttırmak (n=6)	
		-Kullanılmayan elektronik aletlerin fişlerini prizden çekmek (n=5)	
		-Kâğıt, plastik tüketimini azaltmak (n=5)	
		-Et tüketimini azaltmak (n=4)	
		-Kompost oluşumunu arttırmak (n=2)	

Tablo 9 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilirliği sağlamak adına neler yapılabileceğine yönelik cevaplarında ön testlerde %55,38’inin (n=36) tüketimi azaltmak şeklinde, %12,31’inin (n=8) geri dönüşümü sağlamak şeklinde çözümler ürettikleri, %32,31’inin (n=21) ise herhangi bir cevap vermedikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının son testlerinde vermiş oldukları cevapları incelendiğinde ise %20’sinin (n=13) çöpe giden gıdaları azaltmak şeklinde, %12,31’inin (n=8) su tüketimini azaltmak şeklinde, %10,77’sinin (n=7) enerji tasarruflu ampuller kullanmak şeklinde, %7,69’unun (n=5) kullanılmayan elektronik aletlerin fişlerini prizden çekmek ve kâğıt, plastik tüketimini azaltmak şeklinde %6,15’inin (n=4) et tüketimini azaltmak şeklinde ve %3,08’inin (n=2) kompost oluşumunu arttırmak şeklinde cevaplar verdikleri görülmektedir. %23,08’inin (n=15) ise herhangi bir cevap vermedikleri görülmektedir.

Çevre Bilincine Yönelik İlgî Düzeyini Belirleyici Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunda yer alan “Çevreyi korumak adına kendinizce dikkat ettiğiniz bir uygulamalarınız var mı? Varsa neler?” sorusuna yönelik okul öncesi öğretmen adaylarının ön test ve son testlerindeki cevapları Tablo 10’da gösterilmektedir.

**Tablo 10.** Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının “Çevreyi korumak adına kendinizce dikkat ettiğiniz bir uygulamalarınız var mı? Varsa neler?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar

Ön Test		Son Test	
Cevap Grupları	Cevap yok	Cevap Grupları	Cevap yok
-Yere çöp atmamak (n=15)	-n=30	-Yere çöp atmamak (n=17)	-n=6
-Geri dönüşüm (n=12)		-Su tüketimine dikkat etmek (n=10)	
-Plastik kullanmamak (n=5)		-Plastik tüketimini azaltmak (n=8)	
-Ağaçları sulamak (n=3)		-Su tüketimini azaltmak (n=6)	
		-Geri dönüşüm yapmak (n=5)	
		-Geri dönüşüm kutularının olmaması durumunda plastik, cam ve metalleri çöpte ayrı kategorize ederek çöpün yanına bırakmak (n=5)	
		-Su ısıtıcısında ısınan suyu termosta muhafaza etmek (n=3)	
		-Kızartma yağlarını lavabodan dökmemek (n=3)	
		-Deterjan kullanımını azaltmak (n=2)	

Tablo 10 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının “Çevreyi korumak adına kendinizce dikkat ettiğiniz bir uygulamalarınız var mı? Varsa neler?” sorusuna vermiş oldukları cevaplarında ön testlerde %23,08’inin (n=15) yere çöp atmamak şeklinde, %18,46’sının (n=12) geri dönüşüm şeklinde, %7,69’unun (n=5) plastik kullanmamak şeklinde ve %4,62’sinin (n=3) ağaçları sulamak şeklinde alışkanlıkları olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. %46,15’inin (n=30) çevreyi korumaya yönelik bir alışkanlığının olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının son testlerinde vermiş oldukları cevapları incelendiğinde ise %26,15’inin (n=17) yere çöp atmamak şeklinde, %15,38’inin (n=10) su tüketimine dikkat etmek şeklinde, %12,31’inin (n=8) plastik tüketimi azaltmak şeklinde, %9,24’ünün (n=6) su tüketimini azaltmak şeklinde, %7,69’unun (n=5) geri dönüşüm kutularının olmaması durumunda plastik, cam ve metalleri çöpte ayrı kategorize ederek çöpün yanına bırakmak ve su ısıtıcısında ısınan suyu termosta muhafaza etmek şeklinde, %4,62’sinin (n=3) kızartma yağlarını lavabodan dökmemek şeklinde ve %3,08’inin (n=2) deterjan kullanımını azaltmak şeklinde alışkanlıkları olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının %9,24’ünün (n=6) ise alışkanlıklarına yönelik herhangi bir açıklama yapmadıkları görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çevre eğitimi etkinlik uygulamalarının okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıklarına ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeyine olan etkisinin incelendiği bu araştırma öncesinde okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ön test ortalamaları ile etkinlik uygulamaları sonrasındaki son test uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ( $t:3,163$ ;  $p<0,05$ ). Bu durum çevre eğitimi etkinlik uygulamalarının okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığına yönelik son test ortalamalarını istatistiksel olarak anlamlı derecede arttırmış olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar açısından sonuçlar incelenecek olursa çevre eğitimi etkinlik uygulamaları sonrasında okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar tüm alt boyutlarda artış göstermiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının Atıklar ( $t:1,707$ ;  $p>0,05$ ) alt boyutu dışındaki diğer tüm alt boyutlarda ortalama son test puanların ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir ( $p<0,05$ ). Atıklar alt boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının ön test ve son test puanları birbirine yakındır. Bu durum son yıllarda ülkemizdeki geri dönüşüme yönelik geri dönüşüm kutularının tüm yaşam alanlarında yer almasına bağlı olarak öğretmen adaylarının bilinçlendiklerinin bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Bu duruma paralel olarak Özgürler (2014) tarafından yapılan bir araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilgi düzeyleri yetersiz olarak

belirlenmiş ancak çevre tutum, kullanım ve ilgi düzeylerinin ve ekolojik ayak izlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu noktada atıklar alt boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının çevre tutum ve ilgilerinin yüksek olduğu görülmektedir.

Atıklar alt boyutunun dışında ölçeğin tüm geneline yönelik sonuçlara bakıldığında çevre eğitimi etkinlik uygulamalarının okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalığını istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttırdığı söylenebilmektedir ( $t:3,163, p<0,05$ ). Bununla birlikte okul öncesi öğretmen adaylarının çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerinin de son testlerde olumlu yönde geliştiği ve öğretmen adaylarının son testlerinde vermiş oldukları cevapların ön testlerine oranla daha ayrıntılı ve farkındalık düzeylerinin daha gelişmiş olduğu görülmektedir. Bu noktada okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin ve çevre bilincine yönelik ilgi düzeylerinin gelişmesinde çevre eğitimi etkinlik uygulamalarının etkili olduğu görülmektedir. Alan yazında da öğrencilere, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere çevre eğitimine yönelik bilgilendirici ve farkındalık sağlayıcı etkinlikler uygulanmasının çevre bilincine, ekolojik ayak izi farkındalığına ve sürdürülebilirliğe yönelik daha bilinçli ve farkındalık sahibi olmalarına destek sunduğu görülmektedir (Akkor, 2018; Güler, 2009; Kahriman Pamuk & Olgan 2018; Karakaş, 2021; Karakaş, Doğan & Sarıkaya, 2016; Meydan, Bozyiğit & Karakurt, 2012; Ryu & Brody, 2006). Güler (2010) tarafından yapılan bir araştırmada da ekoloji temelli çevre eğitimi uygulamalarına katılan 24 okul öncesi öğretmenin eğitim sonrasında doğa ve çevre eğitimine yönelik görüşlerinin olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir. Ryu ve Brody (2006), çalışmalarında ekoloji temelli eğitimin bireylerin davranışları üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Keleş ve Aydoğdu (2010), ekolojik ayak izi ve sürdürülebilirlik konuları kapsamında gerçekleştirilen etkinliklere katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının farkındalıklarının arttığını tespit etmiştir. Weinberg ve Quesenberry (2010), yapmış oldukları çalışmada öğrencilere bilişim teknolojileri dersi kapsamında sürdürülebilirlik temasında ekolojik ayak izi eğitimleri verilmiş ve ekolojik ayak izlerinin küçülerek çevreye yönelik ilgi düzeylerinin arttığını tespit etmişlerdir. Ryu ve Brody'nin (2006) ifade ettiği gibi çevre eğitimine yönelik verilen her eğitim bireylerin çevreye yönelik davranışlarında olumlu bir değişikliğe sebep olmaktadır. Bu noktada yapılan bu araştırma sonucunda da özellikle okul öncesi eğitimin ilerideki önemli bir paydaşı olan okul öncesi öğretmen adaylarına lisans yaşamlarından başlayarak verilebilecek eğitimler ile farkındalıklarının geliştiği ve ilgi düzeylerinin arttığı görülmektedir. Bu noktada üniversitelerde zorunlu olarak sadece bir dönem okutulan çevre eğitimi ders sayısının artırılması ve öğrencilerin dersi geçme şartı olarak çevreye yönelik bir proje geliştirmeleri ve projelerini hayata geçirmeleri desteklenerek olumlu deneyimler kazanmalarının sağlanması önerilmektedir.

Araştırma kapsamında okul öncesi öğretmen adayları çevre eğitimi etkinlik uygulamalarını okul öncesi dönem çocuklarına ve ailelerine ulaştırarak hayata geçirmiş olmalarına rağmen projeye yönelik okul öncesi dönem çocuklarından, ailelerinden ve öğretmenlerden görüşlerin alınmamış olması bu araştırmanın bir sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu noktada yapılacak yeni araştırmalarda okul öncesi öğretmen adaylarının geliştirmiş oldukları çevre farkındalığı projeleri sunumları öncesinde ve sonrasında okul öncesi dönem çocuklarından, ailelerinden ve okul öncesi öğretmenlerinden görüşler alınabilir.

## BEYAN

“Çevre Eğitimi Etkinliklerinin Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ekolojik Ayak İzi Farkındalığına ve Çevre Bilincine Yönelik İlgi Düzeylerine Olan Etkisinin İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.”

## KAYNAKÇA

- Ahi, B. (2019). Erken çocukluk dönemi çevre eğitiminde öğretmenin rolü. D. Kahriman Pamuk (Ed.), *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik* içinde (ss. 71-87), Anı Yayıncılık.
- Alıcı, (2013). *Anasının devam eden çocuklar için azalt, tekrar kullan, geri kazan eğitimi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) ODTÜ, Ankara.
- Basile, C. G. (2000). Environmental education as a catalyst for transfer of learning in young children. *The Journal of Environmental Education*, 32(1), 21–27. DOI: 10.1080/00958960009598668.

- Birand, A (2016). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalıkları ve çevre dostu davranışlar*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi).Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Blatchford, J. S., Smith, K. C., & Pramling-Samuelsson, I. (2010). Education for Sustainable Development in the Early Years". *World Organization For Early Childhood Education*. Erişim Adresi: <http://www.ecesustainability.org>
- Borg, F., Winberg, T. M., & Vinterek, M. (2019). Preschool children's knowledge about the environmental impact of various modes of transport. *Early Child Development and Care*, 189(3), 376-391. DOI: 10.1080/03004430.2017.1324433.
- Broom, C. (2017). Exploring the relations between childhood experiences in nature and young adults' environmental attitudes and behaviours. *Australian Journal Of Environmental Education*, 33(1), 34-47. DOI: <https://doi.org/10.1017/aee.2017.1>
- Buhan, B. (2006). *Okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin çevre bilinci ve bu okullardaki çevre eğitiminin araştırılması*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, S., & Horm-Wingerd, DM (1993). Çocuklar ve çevre: Okul öncesi çağındaki çocuklarda ekolojik farkındalık. *Çevre ve Davranış*, 25(1), 103–120.
- Cordero, E, Todd, A., & Abellera, D. (2008). Climate change education and the ecological footprint. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 865-872. DOI: 10.1175/2007BAMS2432.2.
- Coşkun Çelik, I. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (p. 676). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Davis, J. (2010). *Young children and the environment: Early education for sustainability*. Cambridge; Port Melbourne, Vic: Cambridge University Press.
- Edwards, S. (2005). Talking about a revolution: Paradigmatic change in early childhood education from developmental to sociocultural theory and beyond. *Melbourne Studies in Education*, 46(1),1–12. DOI: 10.1080/17508480509556412.
- Erol, A., & Ogelman, H. G. (2019). Çevre eğitimi aile katılım etkinliklerinin anne ve babaların çevreye yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(2). DOI: 10.17051/ilkonline.2019.562074
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39–50. DOI: <https://doi.org/10.1080/10382040903545534>.
- Gottlieb, D., Gadot, E. V., Haim, A., & Kissenger, M. (2012). The ecological footprint as an educational tool for sustainability: A case study analysis in an Israeli public high school. *International Journal of Educational Development*, 32, 193-200. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.03.007>.
- Grodzińska-Jurczak, M., Stepska, A., Nieszporek, K., & Bryda, G. (2006). Perception of environmental problems among pre-school children in Poland. *International Research in Geographical & Environmental Education*, 15(1), 62-76. DOI: 10.2167/irgee187.0.
- Güler, T. (2009). Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitimine karşı görüşlerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 30-43.
- Güngör, H. (2019). *Bir okul öncesi eğitim kurumunda ekolojik ayak izi uygulamaları ile sürdürülebilir yaşam fırsatlarının geliştirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, felsefe-yöntem-analiz*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürkaynak, İ. (1993). *Kadın-aile-çevre*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hadzigeorgiou, Y., Prevezanou, B., Kabouropoulou, M., & Konsolas, M. (2011). Teaching about the importance of trees: a study with young children. *Environmental Education Research*, 17(4), 519-536. DOI: <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.549938>.

- Haktanır, G., Güler, T., & Öztürk, D. K. (2016). Education for sustainable development in Turkey. *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood* (pp. 139-153). Springer.
- Haktanır, G., Güler, T., Yılmaz, A., Şen, M., Kurtulmuş, Z., Ergül, A. et al. (2011). *Reduce and reuse: Turkish preschool children's education for a sustainable world*. Paper presented at the meeting of the World Organization for Early Childhood Education in Brazil.
- Hirst, N. (2019). Education for sustainability within early childhood studies: collaboration and inquiry through projects with children. *Education*, 47(2), 233-246.
- Inoue, M., O'Gorman, L., Davis, J., & Ji, O. (2017). An international comparison of early childhood educators' understandings and practices in education for sustainability in Japan, Australia, and Korea. *International Journal of Early Childhood*, 49(3), 353-373.
- Kahn, R. (2010). *Critical pedagogy, ecoliteracy, & planetary crisis*. Peter Lang Publishing.
- Kahrman-Ozturk, D., Olgan, R., & Guler, T. (2012). Preschool Children's Ideas on Sustainable Development: How Preschool Children Perceive Three Pillars of Sustainability with the Regard to 7R. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(4), 2987-2995.
- Kahrman-Pamuk D., & Olgan R. (2018). Sürdürülebilir gelişim için eğitimde öğretmen uygulamaları ve okul öncesi kurumların fiziksel çevreleri: eko ve eko olmayan okulların karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 669-683.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Karakaş, H. (2021). *Start for sustainable development: Ecological footprint*. E. Jeronen (Ed.) In 'Transitioning to Quality Education (pp: 89-113), Edited by Transitioning to Sustainability Series 4. Basel: MDPI
- Karakaş, H., Doğan, A., & Sarıkaya, R. (2016). Etkinlik temelli eğitimin üstün yetenekli öğrencilerin ekolojik ayak izi farkındalığına etkisi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1365-1386.
- Keleş, Ö., & Aydoğdu, M. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerini azaltma yolları konusundaki görüşleri. *Journal of Turkish Science Education*, 7(3), 171-187.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kim, S. (2016). *A comparative study of early childhood curriculum documents focused on education for sustainability in South Korea and Australia* (Masters by Research thesis, Queensland University of Technology). Retrieved from [https://eprints.qut.edu.au/94087/1/Soyoung\\_Kim\\_Thesis.pdf](https://eprints.qut.edu.au/94087/1/Soyoung_Kim_Thesis.pdf)
- Küçüktüvek, D. (2007). *Kadınların çevre korumaya yönelik mevcut bilgi ve tutumlarının saptanması Afyon Karahisar örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2011). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (4th ed.). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Mackey, G. (2012). To know, to decide, to act: The young child's right to participate in action for the environment. *Environmental Education Research*, 18(4), 473-484. DOI:10.1080/13504622.2011.634494.
- McNaughton, M. J. (2012). Implementing education for sustainable development in schools: learning from teachers' reflections. *Environmental education research*, 18(6), 765-782. DOI: 10.1080/13504622.2012.665850.
- McNichol, H., Davis, J. M., & O'Brien, K. R. (2011). An ecological footprint for an early learning centre: Identifying Opportunities for early childhood sustainability education through interdisciplinary research. *Environmental Education Research*, 17(5), 689-704.
- Meydan, A., Bozyiğit, R., & Karakurt, M. (2012). Ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25,238- 255.
- Meyer, V. (2004). *The ecological footprints as an enviromental education tool for knowledge, attitude and behaviour changes towards sustainable living*. (Unpublished master thesis). University of South Africa.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.




- Özgürler, S. (2014). *Öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeyleri ile ekolojik ayak izlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Pollock, K., Warren, J. D., & Andersen, P. J. (2017). Inspiring environmentally responsible preschool children through the implementation of the National Quality Framework: Uncovering what lies between theory and practice. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2), 12-19.
- Prince, C. (2010). Sowing the seeds: Education for sustainability within the early years curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 273- 284.
- Robertson, J. S. (2008). *Formers preschoolers' environmental attitude: Lasting effects of early childhood environmental education*. (Unpublished master thesis). Royal Roads University, Canada.
- Ryu, H. C., & Brody, S. D. (2006). Examining the impacts of a graduate course on sustainable development using ecological footprint analysis. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Schaller, D. (1999). Our Footprints-They're All Over the Place. *Newsletter of the Utah Society for Environmental Education*, 9(4).
- Siraj-Blatchford J., Smith K.C., & Samuelsson I.P. (2014). *Erken çocuklukta sürdürülebilir kalkınma için eğitim*. (Çev. Toran, M). Hedef Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Söylemez, S. (2007). *Çocuğumu nasıl yetiştirmeliyim?* Morpa Kültür Yayınları.
- Stuhmcke, S. M. (2012). *Children as change agents for sustainability: An action research case study in a kindergarten*. (Unpublished master thesis). Queensland University of Technology.
- Şahin, H., Erkal, S., & Ateşoğlu, L. (2018). Determination of Ecological Footprint Awareness of Preschool Teacher Candidates. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 1-12.
- Tanrıverdi, Ö. (2012). *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin okul öncesi öğrencilerinin farkındalığına etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Toran, M. (2016). Sürdürülebilir anaokulları: Okul öncesi eğitim kurumlarının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 1035-1046.
- Turabovna, T. N. (2022). Ecological education of preschool children through fairy tales. *Web of Scientist: International Scientific Research Journal*, 3(3), 949-954.
- Tuzcuoğlu, N. (2007). *Anne baba olmanın altın kuralları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Wackernagel, M., & Rees, W. (1996). *Our ecological footprint reducing human impact on the Earth*. Canada: New Society Publishers.
- Weinberg, R., & Quesenberry, J. (2010). *Introducing the Footprint in Information Systems Education. The State of the Art in Ecological Footprint Theory and Applications Footprint Forum 2010 Academic Conference Short Communications*. Editor Simone Bastianoni Colle Val d'Elsa, 9th-10th June, Italy.
- Wilson, R. A. (1996). Environmental education programs for preschool children. *The Journal of Environmental Education*, 27(4), 28-33. DOI: <https://doi.org/10.1080/00958964.1996.9941473>.
- Uludağ, G., Karademir, A. H., & Cingi, M. A. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye ilişkin davranış düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 120-136.
- Yalçın, B. (2013). *Doğal çevreyi koruma programının okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik tutumlarına olan etkileri: Çanakale il örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakale 18 Mart Üniversitesi.
- Yıldız, E. (2014). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yıldız, F. (2018). *Okul öncesi öğretmen adaylarının ekolojik ayak izlerinin ve çevre eğitim puanlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Yiğitkaya, B. (2019). *Öğretmen adaylarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.

## Branş Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Sami ADEM(Sorumlu Yazar)<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, samiadem35@hotmail.com

 ORCID ID:0009-0007-5580-4865

Makale Türü/Article Type  
Araştırma Makalesi

IJPES  
2023  
Volume 4, No 1  
Sayfa/ Pages: 14-20

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

### Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received : 20.03.2023

Kabul/Accepted : 03.04.2023

e-Yayım/e-Printed: 25.04.2023

DOI Number

DOI: 10.59062/ijpes.1267978

### ÖZ

Bu araştırmada, lise düzeyinde görev yapmakta olan öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma lise branş öğretmenleriyle yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Bor ilçe merkezinde görev yapan lise branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise tabakalı kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen 3 farklı ortaöğretim kurumundan seçilen okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla eğitim programı okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi için, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış "Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ölçekle elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiş ve veriler aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) analizleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların yüksek düzeyde program okuryazarı olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Program okuryazarlığı, eğitim, branş öğretmenliği

## Program Literacy Levels Of Branch Teachers

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the curriculum literacy levels of teachers working at the high school level. The study was carried out with high school branch teachers. The universe of the research consists of high school branch teachers working in the Bor district center in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The sample will be teachers working in schools selected from 3 different secondary education institutions selected by stratified easily accessible case sampling method. In the study, in order to determine the curriculum literacy levels of teachers, the "Program Literacy Scale", which was validated and reliable, was used to improve curriculum literacy skills. In the study, the data obtained with the scale were analyzed with the SPSS program and the data were analyzed using arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA). According to the results obtained from the research, it was determined that the participants were highly program literate.

**Keywords:** Program literacy, education, branch teaching

**Atf için:** Adem, S. (2023). Branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 14-20.

**Etik Kurul İzin Bilgileri:** Araştırma kapsamında araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 01.12.2022 tarihli toplantısında alınan 14/288788 numaralı kararı ile araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

## 1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında teknolojik gelişmelere bağlı olarak önemli bir dönüşüm yaşanmaktadır. Teknolojik değişime bağlı olarak toplumsal değişim de gerçekleşmekte ve bireylerin ihtiyaçları farklılık göstermektedir. 21. yüzyılda eğitim ve öğretim teknik ve araçlarının da bu değişime uygun olması gerekmektedir. Bilgi toplumunun gelişimine ve iletişim araçlarındaki ilerlemeye bağlı olarak eğitim sistemlerinin amaçları da değişmektedir (Tanrıverdi & Apak, 2013: 268).

Eğitimin temel amacı, bireylerin davranışlarını istenilen şekilde değiştirme sürecidir. Bu amaca bağlı olarak eğitim sistemlerinde öğrencilerin davranışlarında ihtiyaç duyulan değişime yönelik planlı ve sistemli bir yaklaşım olmalıdır. Eğitim, bireylerin gelişimine katkı sağlarken, eğitim sistemleri yeniliklere açık, araştırmacı, çağın koşullarına uygun becerilere sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Saribaş & Babadağ, 2015).

Eğitim ve öğretimin temel amacına bağlı olarak bireylerin topluma faydalı olacak şekilde yetiştirilmeleri ve gelişimleri devam ettirilmelidir. Birey yetiştirmedeki temel felsefe, çağın ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarının uygulanması ve yeni eğitim programlarının oluşturulmasıdır. Değişen ihtiyaçların öğrenme ve öğretme süreçlerine etkilerine paralel olarak öğretim programlarının da yaşamla ilişkilendirilecek şekilde yenilenmesi gerekmektedir. Bu süreçte eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmenlerin asıl amacı, programın felsefesine uygun olarak yürütülmesini sağlamaktır.

Eğitim süreçlerine yön vermek amacıyla eğitim programları oluşturulur. Toplumsal ihtiyaçlara ve bilimsel gelişmelere göre değişebilen eğitim programları bir anlamda eğitim süreçlerinin etkinliğini sağlamaktadır. Eğitim programlarının başarısı, öğrencilerin istenilen becerilere sahip olması ve davranışlarını toplumsal bilgi ve değerlere uygun olarak yönlendirmesi ile mümkündür. Bu doğrultuda eğitim programlarını; eğitim öğretim sürecinin önemli bir unsuru olarak göstermek yanlış olmaz (Yakar, 2016: 2).

Eğitim ve öğretimde kullanılan programlar, önceden belirlenmiş hedefler için planlanan tüm etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikler sınıf seviyelerine uygun olarak derslerde işlenecek konularla ilgili tüm unsur ve etkinlikleri de içerir. Program bir anlamda derslerde işlenecek konuları, öğretim araçlarını, materyallerini ve yöntemlerini kapsayan bir rehberdir (Demirel, 2004: 7). Programlar tüm eğitim sistemleri için stratejik bir öneme sahiptir. Eğitim programları, öğrenci başarılarının neler olduğunu belirlerken, bu kazanımlara ulaşmak için kullanılacak tüm yöntem ve araçlarla ilgili etkinlikleri açıklar. Programlar bir eğitim rehberi olarak aynı zamanda bir eğitim rehberine ve eğitim-öğretimde öğrencilerin hayatını düzenleyen bir yapıya sahiptir (Erdem ve Eğmir, 2018).

En basit ifadeyle program, öğrenciye neyi, neden, nasıl ve ne zaman öğreneceğini açıklamaktır. Eğitim programları, öğrencilerin etkili ve işlevsel öğrenme çıktıları elde etmeleri için çeşitli toplumsal ihtiyaçlar da göz önünde bulundurularak hazırlanmış ve hükümetlerin eğitim politikalarını gerçekleştirmeyi amaçlayan yasal bir eğitim aracıdır. Bu sayede toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik temel sorunlarının çözümlenebilmesi hedeflenmiştir. Program, toplumun temel değerlerinin korunması ve yaşamsal ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik bilimsel esaslara dayanarak hazırlanmış bir yol haritasıdır. Sistematik bir yapı içerisinde ele alınan eğitim programlarının dört boyutu vardır. Bunlar; hedef, içerik (kapsam), öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve ölçme ve değerlendirilmedir (Akt. Bolat, 2017: 127).

Öğretmenler, mevcut programlarla ilgili olarak öğrenme süreçlerini güncellemek zorundadır. Eğitim programının öğretmen tarafından doğru ve olumlu algılanması çok önemlidir. Eğitim programının amaç, içerik, öğretim etkinlikleri, ölçme ve değerlendirmeden oluşan dört unsurunun öğretmen tarafından tam olarak anlaşılması, bu unsurların birbirleriyle olan ilişkilerinin etkin bir şekilde kurulması ve sürekli olarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesi program okuryazarlığı kavramını ortaya çıkarmıştır. (Çetinkaya ve Tabak, 2019).

Program okuryazarlığı, eğitim programlarından elde edilen bilgilerin pratik uygulaması ve faydalarının etkin kullanımınıdır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesi için öğretmenlerin programın temel amaçlarını benimsemesi, uygulaması ve değerlendirmesi önemlidir. Program okuryazarlığı ile eğitim programının yönetilebilir bir şekilde kullanılması sağlanır (Özgen & Bindak, 2018).

Program okuryazarlığı, diğer bir deyişle öğretmenlerin program okuryazarlığı genel olarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Program okuryazarlığının temel amacı, öğretmenleri görev ve sorumluluklarını en

etkili şekilde yerine getirmelerini sağlayacak bilgilerle donatmak ve bu bilgileri öğretim becerilerine yansıtmaktır. Program okuryazarlığı, programın felsefesini ve amaçlarını içselleştirme, öğretim süreçlerini planlama ve uygulama olarak gösterilebilir (Gömleksiz ve Erdem, 2018).

Program okuryazarlığı kavramının ortaya çıkmasının nedeni, eğitim hizmetlerinin kalitesinin ve verimliliğinin öğretmenlere bağlı olmasıdır. Eğitimcilerin yeterlilik düzeylerinin artırılması program okuryazarlık düzeyi ile ilişkilidir. Programın öğrenme ve öğretmedeki başarısı, öğretmenlerin program okuryazarlığında belirli bir düzeye gelebilmesi için kazanımlar, ders içeriği seçimi, uygulama, ölçme ve değerlendirme konularında sahip olması gereken yeterliklerden etkilenir (Bolat, 2017: 129).

Yukarıda belirtildiği gibi, program okuryazarlığı, eğitim programlarının amaç ve hedefleri başta olmak üzere tüm unsurlara hakim olmayı gerektirir. Programın kapsamlı bir şekilde öğrenilmesi ve yorumlanması, eğitim ortamının özelliklerine uygun olarak uyarlanması, öğrenme çıktılarının en üst düzeyde oluşturulabilmesi için beceri ve yetkinliklere sahip olunması program okuryazarlığı ile açıklanmaktadır. Dolayısıyla program okuryazarlığı, öğretmenin hem bilgisine hem de analiz etme, yorumlama ve uygulama becerisine bağlıdır (Gömleksiz ve Erdem, 2018).

Eğitim programının başarısını etkileyen program okuryazarlığı, öğretmenlerin belirli yeterliliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu yetkinlikler, öğretim programının amaçlarının öğrencilerin akademik başarılarına göre düzenlenmesi, bu düzenlemelerdeki içeriklerin seçilmesi ve kontrol edilmesi, öğretme-öğrenme süreçlerinin belirlenmesi ve sonuçların ölçme ve değerlendirmede geri bildirim sağlayacak şekilde yorumlanmasıdır. Öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini geliştirmek aslında Programı geliştirmektir. Örtük program, öğretmenlerin programı resmi ve gayri resmi düzeyde uygulamalarına bağlı olarak değişmektedir. Bu niteliklerin olması durumunda; Örtük program ile eğitim programı arasında hiçbir fark kalmayacak ve unsurların başarıyla yerine getirilmesi mümkün olacaktır. Öğretmen yeterliklerinin çeşitli çalışmalarla artırılabilceği bilirse de program okuryazarlığının sınırlarını net bir şekilde belirlemek mümkün değildir (Bolat, 2017: 129).

Program okuryazarlığı öncelikle eleştirel bir bakış açısı ve analitik yorumlama becerilerinin edinilmesine bağlıdır. Öğretmenler tarafından programın yapıcı eleştirisi, pratik sonuçların düzenlenmesi ve uyarlanması sürecinde özellikle önemlidir. Program okuryazarlığı, öğretim becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır. Öğretmenin öğrenme ve öğretme ortamına müdahalesi, eğitimin kalitesini artırmanın önemli araçlarından biridir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri ve program okuryazarlığı ile ilgili bilgilerini sınıfa taşımaları gerekmektedir (Yıldız, 2019).

Günümüzde program okuryazarlığının bir boyutu, eğitim programlarının yeniden yapılandırılması olarak görülmektedir. Eğitim programlarının çağın ihtiyaçlarına ve toplumsal ihtiyaçlara göre değişmesi, öğretmenlerin okuryazarlık becerilerini ön plana çıkarmıştır. Programlardaki değişikliklere uyum sağlayabilmesi, öğretmenin program okuryazarlığının yüksek olması ve mesleki gelişimi ile ilgilidir. Bu, programın etkili bir şekilde uygulanması için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle program okuryazarlığına “program geliştirme” özelliğinin eklenmesi uygun olacaktır (Erdamar, 2020: 7).

Öğretmenlerin program okuryazarlığı, sahip olmaları gereken temel becerileri arasında sayılmaktadır. Her öğretmen, eğitim programı ile ilgili olarak kendini yetiştirmeli ve gerekli koşulları sağlayacak mesleki gelişimini desteklemelidir. Eğitim programı sadece örgün eğitimin nasıl yapılacağına dair resmi bir belge değil, etkili öğrenme ve öğretme ortamlarını sağlayan bir rehberdir. Bu nedenle öğretmen adayları başta olmak üzere her öğretmen program okuryazarlığı konusunda aktif olmalıdır (Bolat, 2017).

Program okuryazarlığı, örgün eğitimin planlanmasından uygulanmasına kadar olan tüm süreçleri kapsarken, belirli yetkinlikler ve beceriler okuryazarlık düzeyinin başarısını etkiler. Programın hedeflediği hedeflere ulaşmak ve öğrencilerin başarılarında istenilen sonuçlara ulaşmak öğretmenlerin program okuryazarlığı konusundaki yeterliklerine bağlıdır. Bu süreçte okul yönetimleri tarafından öğretmenleri desteklemek ve öğretmenin öğrenme ortamı hakkında bilgi edinmesine olanak sağlamak da etkilidir (Erdamar, 2020: 6).

Öğretmenlerin programın boyutlarına ilişkin okuryazarlıklarını geliştirebilmeleri için programın bileşenlerine ilişkin bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Van den Akker, Fasoglio & Muller (2006) tarafından sıralanan on farklı bileşen, eğitim ortamında öğrenme-öğretme sürecinin iyileştirilmesi için gerekli yeterliliğin sağlanmasına yardımcı olabilir. Böylece eğitim programı amaçlarına ulaşmış olur (Bolat, 2018: 127-128).

Bu açıklamalara ilişkin olarak araştırmamızda problem cümlemiz; "Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri nedir?" şeklinde, alt problemler ise "Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?" ve "Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?" şeklinde belirlenmiştir.

## 2. YÖNTEM

Lise branş öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı düzeylerinin incelendiği bu çalışmada, betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, tutumları, görüşleri, başarıları veya herhangi bir sayıda değişkenin sıklığını, dağılımını veya ilişkisini kendi doğal ortamında ölçmek için kullanılan bilimsel bir araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Wiersma, 1995: 169). Çalışmada nitel veri toplama tekniklerine ve nitel betimlemelere yer verilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Bor ilçe merkezinde görev yapan lise branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise tabakalı kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile seçilen 3 farklı ortaöğretim kurumundan, seçilen okullarda çalışan öğretmenlerdir.

Yapılan bu çalışmada veri toplama aracı olarak Bolat (2017) tarafından geliştirilen "Eğitim Programları Okur Yazarlık Ölçeği" izin alınarak kullanılmıştır. 5'li Likert tipinde tasarlanan ölçekte beceri ifadeleri "Hiç Katılmıyorum", "Az Katılıyorum", "Orta Düzeyde Katılıyorum", "Çok Katılıyorum", "Tamamen Katılıyorum" seçenekleri bulunmakta ve maddeler olumlu cümlelerden oluşmaktadır. Alınan yanıtlar katılımcıların seçimine göre sırayla "1", "2", "3", "4", "5" puanları ile puanlanmıştır. Ölçeğin geçerliliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış; iki faktörlü ölçek olarak ortaya çıkmış ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) değeri 0.932; Barlett Testi sonucu anlamlı bulunmuştur ( $p < 0.001$ ). Aynı ölçeğin güvenilirlik katsayısı her madde için bakılmış ve 0,41 ile 0,81 arasında elde edilmiş ve açıkladığı toplam varyans %45,05 olarak bulunmuştur (Bolat, 2017). Kullanılan bu ölçek "okuma" ve "yazma" olarak iki faktörden oluşmaktadır. Okuma faktörü 15 maddeden meydana gelirken yazma faktörü 14 madden oluşmaktadır.

Bu çalışma için ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Eğitim Programları Okur Yazarlık Ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde KMO değeri 0,902; Barlett küresellik testi de anlamlı ( $p < 0,01$ ) bulunmuştur. Bu durum ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapılabileceği anlamına gelmektedir. Ölçekte yer alan maddelerin yük değerleri 0,439 ile 0,728 arasında değişmektedir. Ölçeğin faktör analizinde herhangi bir faktörde yer almayan ya da birden çok faktörde yer alan 9 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %59,12 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin Cronbach Alfa katsayısı 0,909 olarak elde edilmiştir.

Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izinler alındıktan sonra Bor İlçesinde görev yapan tüm branş öğretmenlerine uygulanmış ve gönüllü olan 231 branş öğretmeninden veri toplanmıştır.

Çalışmada öncelikle normallik testleri incelenmiştir. Normallik testlerinden basıklık ve çarpıklık (Skewness ve Kurtosis) değerleri incelenmiş ve değerlerin normalliği sağladığı (Skewness = 0,432; Kurtosis = 0,958) görülmüştür. Verilerin normal dağılım gösterdiği görüldüğünden fark testlerinden bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında da açımlayıcı faktör analizi ve Cronbach Alfa analizleri kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuş olup, Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi Etik Kurulu'nun 01.12.2022 tarihli toplantısında alınan 14/288788 numaralı kararı ile araştırmanın yapılması uygun görülmüştür.

### 3. BULGULAR

Araştırmada kullanılan ölçekte öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ölçmeye ilişkin maddelerden bazıları şu şekildedir;

- Verilen hedef davranışın hangi hedef boyutuna ilişkin olduğunu ayırt edebilirim.
- İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetleyebilirim.
- İçeriğin hedeflerle ilişki düzeyini tespit edebilirim.
- Hedef davranışın ne istediğini anlayabilirim.
- Öğretme-öğretme süreçlerinin etkililiğini değerlendirebilirim.
- Ölçme-değerlendirme işlemi sonuçlarını yorumlayabilirim.
- Öğrenme-öğretme süreçlerine uygun eğitim materyalini tasarlayabilirim.
- Hedefe uygun ölçme aracı hazırlayabilirim.
- Öğretme-öğrenme süreçlerine uygun eğitsel etkinlikler tasarlayabilirim.
- Öğrenci seviyesine uygun hedef yazabilirim.
- Seçtiğim öğretim tekniğine uygun öğrenme-öğretme süreçlerini tasarlayabilirim (Bolat, 2017:138).

#### 3.1. Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri nedir?

**Tablo 1.** Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri tablosu

Madde	$\bar{x}$	s	Katılma Düzeyi
M1	4,66	,619	Tamamen Katılıyorum
M2	4,73	,524	Tamamen Katılıyorum
M4	4,60	,587	Tamamen Katılıyorum
M5	4,62	,576	Tamamen Katılıyorum
M6	4,58	,605	Tamamen Katılıyorum
M7	4,56	,629	Tamamen Katılıyorum
M8	4,68	,544	Tamamen Katılıyorum
M9	4,59	,611	Tamamen Katılıyorum
M10	4,59	,618	Tamamen Katılıyorum
M11	4,59	,596	Tamamen Katılıyorum
M14	4,57	,654	Tamamen Katılıyorum
M15	4,59	,639	Tamamen Katılıyorum
M16	4,22	,866	Tamamen Katılıyorum
M17	4,29	,806	Tamamen Katılıyorum
M18	4,34	,780	Tamamen Katılıyorum
M23	4,51	,677	Tamamen Katılıyorum
M24	4,47	,702	Tamamen Katılıyorum
M25	4,39	,754	Tamamen Katılıyorum
M26	4,43	,686	Tamamen Katılıyorum
M27	4,43	,641	Tamamen Katılıyorum

Tablo 1 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin tamamının eğitim programları okur yazarlık düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan branş öğretmenlerinin tamamının programı iyi bir şekilde okudukları ve uyguladıkları görülmüştür.

#### 3.2. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Cinsiyetlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

**Tablo 2.** Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre durumlarına ilişkin bağımsız t testi tablosu

Cinsiyet	n	$\bar{x}$	s	t	P
Kadın	107	4,48	,45		
Erkek	125	4,56	,35	1,404	,162

Tablo 2 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin eğitim programları okur yazarlık düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ( $t_{(230)}=1,404$ ;  $p>0,05$ ). Öğretmenlerin eğitim programı okur yazarlık düzeyleri yüksek olduğu için cinsiyetler arasında farklılık olmadığı düşünülmektedir.

#### 3.3. Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Branş Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Kıdemlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

**Tablo 3.** Ortaöğretim kurumlarında görev yapan branş öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin kıdemlerine göre durumlarına ilişkin ANOVA tablosu

	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı (LSD)
Gruplararası	1,370	3	,457			
Grupiçi	35,622	228	,156	2,924	,035	1-5 Yıl/16 Yıl ve üzeri
Toplam	36,992	231				11-15 Yıl/16 Yıl ve üzeri

Tablo 3 incelendiğinde, branş öğretmenlerinin eğitim programları okur yazarlık düzeyleri kademelerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $F_{(3-228)}=2,924$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan LSD testinde 1-5 yıl ve 11-15 yıl ile 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında 16 yıl ve üzeri lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin program okur yazarlık düzeyleri 1-5 yıl ve 11-15 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Ortaöğretim öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Program okuryazarlığı ölçeğinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; en yüksek okuryazarlık düzeyinin programa ait planlama boyutuyla ilgili olduğu, bunu sırasıyla uygulama ve program bilgisinin izlediği görülmüştür. Lise öğretmenlerinin program okuryazarlığının program bilgisi alt boyutunda yer alan maddelere verdikleri cevaplarda “Programın nasıl hazırlandığını biliyorum.” maddesi ortalaması en düşük olan, “Alanımdaki bilimsel gelişmeleri takip ederim.” maddesi ortalaması en yüksek olarak tespit edilmiştir. Lise öğretmenlerinin programa yönelik verdiği yanıtlarda “Programdaki öğrenme alanlarının ünite ve zaman dağılımına göre dersimi planlarım.” maddesi ortalaması en düşük olan “Ders planı hazırlanırken, programdaki öğrenme hedefine uygun bir plan hazırlarım.” maddesi ortalaması en yüksek olarak tespit edilmiştir.

Tüm branşlarda program bilgisine yönelik olarak “Programın nasıl hazırlandığını biliyorum.” maddesinin ortalamasının diğer maddelere göre daha düşük olduğu, programın uygulanması bilgisine yönelik “Hedef davranışlara uygun materyaller tasarlarım.” maddesinin ortalamasının diğer maddelere göre daha düşük olduğu gözlenmiştir.

Cinsiyet, branş ve meslekte hizmet yılı değişkenlerine göre program okuryazarlık düzeyleri ve program okuryazarlığının alt boyutlarına ilişkin düzeyler incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

#### 5. ÖNERİLER

Araştırma, öğretmenlerin görev yaptıkları kademenin bir alt kademesindeki eğitim programını kapsayacak şekilde genişletilebilir. Eğitim, önceki bilgilerin üzerine yeni bilgilerin eklenmesiyle sağlanan bir süreçtir. Bu nedenle ön bilgilerin öğrenme üzerinde önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesi gereken bilgiler hakkında fikir sahibi olması eğitimdeki başarıyı artıracaktır. Bu çalışmada branş öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri cinsiyet, branş, mezun olunan okul türü ve meslekte hizmet yılı değişkenlerine göre incelenmiştir. Program okuryazarlık düzeyleri, öğretmenin ders yükü/haftalık ders saati, lisans eğitiminde aldığı dersler, katıldığı hizmet içi eğitimler gibi farklı değişkenlere göre incelenebilir.

#### BEYAN

“Branş Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

#### KAYNAKÇA

- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *International Periodica for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121-138.
- Çetinkaya, S. & Tabak, S.. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğrenme sanatı*. Ankara: PegemA Yayınları.

- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkökul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- Gömlüksiz, M. N. & Erdem, Ş. (2018). Eğitim Fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.
- Özgen, K. & Bindak, R. (2018). Matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *Elementary Education Online*, 17(2), 489-499.
- Sarıbaşı, S. & Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Tanrıverdi, B., & Apak, Ö. (2013). Görsel okuryazarlık üzerine bir içerik analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 267-294.
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: An introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “yaşamsal eğitim programları” ve “yaşamsal öğretim tasarımları”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-19.
- Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191.



## Türkiye’de Yaşayan ve Devlet Okullarında Görevlendirilen Suriyeli Öğretmenlerin Okullarda Yaşadığı Sorunların İncelenmesi

Dilek GÖL(Sorumlu Yazar)<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Müdür Yrd., Yenişehir Halk Eğitim Merkezi, dilekgoll@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0002-9682-9213

Kamil ÇELEBİYILMAZ<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Müdür Yrd., Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü, yenisehirce33@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0003-3049-6767

Makale Türü/Article Type  
Araştırma Makalesi

IJPES

2023

Volume 4 , No 1

Sayfa/ Pages: 21-28

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

### Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received : 17.01.2023

Kabul/Accepted : 13.04.2023

e-Yayın/e-Printed: 25.04.2023

DOI Number

10.59062/ijpes.1233031

### ÖZ

Bu çalışmada 2011 yılı sonrasında Türkiye’ye göç etmiş olan Suriyeli Öğretmenlerin görevlendirildikleri devlet okullarında yaşadığı sorunlar incelenmiştir. Çalışmanın amacı Suriyeli Öğretmenlerin görevlendirildikleri devlet okullarında özellikle iş hayatında yaşadığı sorunlar, avantajlar-dezavantajlar, Türk eğitim sistemine bakış açıları ve okullardaki kurum kültürüne etkileri incelenmiştir. Araştırma nicel araştırma türündeki ilişkisel bir taramadır. Araştırmada uygulanan veri toplama aracı olarak 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Çalışmaya 2017/2018 eğitim öğretim yılında Devlet okullarında görevlendirilen 99 Suriyeli öğretmen katılmıştır; bunlardan 62’si kadın ve 37’si erkekten oluşmaktadır. Anket Mersin’in Yenişehir ilçesine bağlı devlet okullarında görevlendirilen Suriyeli gönüllü eğitimcilerle gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen veriler SPSS 25 istatistik programı ile analiz edilmiş ve Cronbach Alfa katsayısı olarak %92,5 değeri elde edilmiştir. Araştırmada betimsel istatistik tekniklerin yararlanılmıştır. Bu kapsamda t-testi, anova testi, gibi analiz yöntemleri de uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygulama sonucunda göçmen eğitimcilerin yaşadıkları sorunların başında “Göçmen kimliğine sahip olma” gelmektedir. Yapılan betimsel istatistiklerde 36 madde ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sonucunda göçmenler umduklarını bulamadıklarını ve yerli çalışma arkadaşları ile aynı şartlarda çalışmalarına rağmen ayrımcılık yapıldığını belirtmişlerdir. Yapılan t-testi ve anova testleri sonucunda elde edilen bulgulara göre yaşanan sorunların cisiyete ya da yaşa göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çalışma hayatı, göç, gönüllü eğitici, kültür, Suriye, uyum.

## Investigation of Problems Experiencing in Schools by Syrian Teachers Living in Turkey and Assigned to Public Schools

### ABSTRACT

In this study the problems faced by Syrian Teachers who had migrated to Turkey after 2011 in public schools where they were employed were examined. The aim of the study is to examine the problems, advantages and disadvantages of the public schools in Turkey, the perspectives of the Turkish education system and the effects on the corporate culture in schools. Research is a relational search in quantitative research type. A 5-point Likert-type scale was used as a data collection tool. 99 Syrian teachers who assigned in government schools have been participated in this casein 2017/2018 Education Year; 62 of them are Female and 37 are Male. The survey was conducted on a voluntary basis for the Syrian volunteer trainers assigned to public schools in Yenişehir, Mersin. The data obtained from the application were analyzed by SPSS 25 statistical program and the Cronbach Alpha coefficient was obtained as 92.5%. Descriptive statistical techniques were used in the research. In this context, t-test, anova test, as well as analysis methods have been applied. As a result of the analysis one of the problems experienced by migrant trainers is to 'Have immigrant identities'. In the descriptive statistics, 36 items were evaluated separately and as a result of this evaluation, migrants stated that they could not find what they had hoped and that despite discrimination under the same conditions as their domestic colleagues, they were discriminated against. According to the results of the t-test and anova tests, it was determined that the problems experienced did not differ by age or gender.

**Key words:** Adaptation, culture. migration, Syria, volunteer trainer, work life,

**Atf için:** Göl, D. & Çelebiyılmaz, K. (2023). Türkiye’de yaşayan e devlet okullarında görevlendirilen Suriyeli öğretmenlerin okullarda yaşadığı sorunların incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 21-28.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

## 1. GİRİŞ

Dünya üzerinde yaşanan toplumsal hareketlilik sonucu sosyal yaşamda, toplumsal ve kültürel alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok değişiklikler meydana gelmiştir. Farklı kültür ve eğitim yapısından gelen toplumların bir arada yaşaması ile oluşan farklılıklar, o ülkede yaşayan bütün insanları olumlu veya olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda ülke insanı dışında, kendi ülkelerini terk etmek veya göç etmek zorunda kalan insanları da etkilemektedir.

Bir ülkede meydana gelen iç karışıklıklar, kaos ortamı ve savaşlar insanların zorunlu olarak yaşadıkları mekanı terk etmesine neden olmaktadır. Bunun sonucunda göçe katılan bireyler kendi ülkesinde sahip olduğu güvenli bir yaşamı ve alıştığı toprakları terk ederek kendisine yabancı olan bir dil ve kültürün içerisinde yeni bir hayat kurmaya çalışmaktadır. Göçmen, göç ettiği bölgede yeni bir kimlik ve aidiyet kazanabilir ve süreç içerisinde yaşadığı mekânı edindiği bu yeni kimliğe göre algılamaya başlayabilir. Bütün bunların yanı sıra daha önce birbirini tanımayan insanlar, hayat tarzları, gelenek ve görenekler, diller, kültürler birbiriyle temas haline geçerek kültürler arası etkileşim meydana gelir (Kuzu, 2005).

Tarih boyunca en fazla göçmen akınına uğrayan ülkelerden biri de coğrafi konumu itibarıyla Türkiye olmuştur (Kıratlı, 2011). Tarih boyunca İstanbul ve Anadolu toprakları göçmenler, sığınmacılar ve benzerleri için daima güvenli bir yer olmuştur. Son üç yüzyıldır özellikle eski Osmanlı coğrafyasından gelen göçmenlere, ekonomik açıdan zor durumda olmalarına rağmen, önce Osmanlı Devleti sonra da Türkiye Cumhuriyeti sahip çıkmıştır. Çocuklarının eğitimleri için taleplerde bulunan göçmenlere, yer ve kaynak sorunları gibi büyük sıkıntılara rağmen, olumlu cevaplar verilerek gayretli ve gerçekçi yaklaşımlar sergilenmiştir (Ağanoğlu, 2001).

Demokrasi ve reform istekleriyle Mart 2011’de Suriye’de başlayan karışıklıklar Türkiye’yi tarihinin en büyük göç hareketlerinden biriyle karşı karşıya bırakmıştır. Suriye’de meydana gelen olaylar sonucu 250 kişilik ilk grup 29 Nisan 2011 tarihinde Türkiye’ye giriş yapmış, sonraki zamanlarda şiddet olaylarının artmasına paralel olarak girişler devam etmiştir. Türkiye izlediği açık kapı politikası sonucunda ülkeye kabul ettiği Suriye vatandaşlarına tarafı olduğu uluslararası mülteci hukuku ve uluslararası hukuk teamülleri uyarınca “Geçici koruma” statüsü vermiştir. Böylece Suriyeli göçmenler, ülkelerindeki durum normale dönüncüye kadar Türkiye’de bir anlamda “misafir” konumunda barındırılmaya ve her türlü ihtiyaçları karşılanmaya çalışılmaktadır (TEGM, 2014). Bu durum ülkemizde her alanda olduğu gibi eğitim alanında da farklı politikalar üretmeye itmiştir. Geçici Eğitim Merkezlerinin (GEM) kapatılmasıyla, Suriye’deki üniversitelerden lisans derecesinden mezun olan Suriyeli öğretmenler UNICEF’in desteği ile Türkiye’deki ilk, orta ve lise kademesindeki devlet okullarında ‘Gönüllü Eğitici’ statüsünde istihdam edilmişlerdir. 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren okullarda derse girmeyip rehber pozisyonunda görev yapmaktadırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın “Yabancılara Yönelik Eğitim-Öğretim Hizmetleri” konulu genelgesine (2014/21) göre; kitlesel akın ile ülkemize gelen yabancılar Geçici Eğitim Merkezlerinde (GEM) ve bakanlığa bağlı eğitim kurumlarında eğitim görebilmektedir. Kitlesel akından etkilenen il ve ilçelerde Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak valilik oluru ile GEM oluşturulmaktadır. Genelgede GEM’lerde verilen eğitimin amacı; kitlesel akın ile gelen öğrencilerin ülkelerine dönmeleri durumunda eğitimlerini yarıda bırakmamalarını sağlamak veya Türkiye’de öğrenimlerine devam etmeleri ve Bakanlığa bağlı eğitim kurumlarına geçmek istemeleri durumunda, sene kaybı yaşamamalarını sağlamak olarak ifade edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, 2014). Fakat Suriyeli öğrencilerin milli eğitimimize daha iyi entegrasyonu için 2017 yılında Mersin ilinde Geçici Eğitim Merkezleri kapatılarak, Suriyeli öğrencilerin eğitimine devlet okullarında karma şekilde devam edilmiş olup; Suriyeli öğretmenler ise devlet okullarında ‘Gönüllü Eğitici’ statüsünde görevlendirilmiştir.

Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü verilerine göre; İl genelinde 26480 Suriyeli öğrenci ve 640 Suriyeli Gönüllü Eğitici bulunmaktadır. Sayısal değer olarak Suriyeli öğrenci ve Suriyeli Gönüllü Eğiticilerin yer aldığı illerde, Mersin ilk sıralarda yer almaktadır. Bundan ötürü hem devlet okullarında görev yapan Suriyeli öğretmenlerin hem de Suriyeli öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi’ne entegrasyonu için “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES)”, Geçici Koruma Altındaki çocukların, Türkiye’deki eğitime erişimlerine katkıda bulunmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından

yürütülen bir eğitim projesidir. PIKTES bütçesinin tamamı, Avrupa Birliği tarafından, “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı (FRIT)” anlaşması çerçevesinde doğrudan hibe yöntemiyle karşılanmaktadır. 03.10.2016 tarihinde başlatılan Proje, halen ülkemizin 26 ilinde sürdürülmektedir. 2018 yılı Aralık ayında 2. fazına başlayan PIKTES Projesi 2022 yılı Ekim ayına kadar devam etmiştir (piktes.gov.tr, 2021).

Dünyada yaklaşık 45 milyon sığınmacı ve mülteci nüfus yer almaktadır, Türkiyede 16 Mart 2023 tarihi itibari ile 3 milyon 447 bin 837 Suriyeli Mülteci bulunmaktadır. 2011 Yılı şubat ayında başlayan Suriye’deki iç çatışmalar sonucu yaklaşık 6,5 milyon kişi yerini terk etmek zorunda bırakılmıştır. Bunun 3 milyona yakını sınır ötesi göçe katılarak komşu ülkelerin nüfus dağılışı haritalarında önemli değişimler meydana getirmiştir (Boyras, 2015).

Sınırlar arasındaki küresel hareketler, farklı popülasyonlar içinde sosyal uyumun sağlanmasını zorlaştıracak şekilde gün geçtikçe artmaktadır. Bu küresel akışlar kapsamında ekonomik göçten ziyade zorunlu göç, mültecileri kabul eden ülkelerde vatandaşlık ve insan hakları gibi çeşitli konularda düzenlemeler yapılmasını gerektirmektedir (Taylor&Sidhu, 2012).

Okullar, yerleşik hayatı olmayan mülteciler için önemli bir sabitleme ve istikrar sağlama aracı olarak ele alınmaktadır. Okullar aracılığıyla mültecilere güvenli alanlar, öğrenme olanakları ve etkileşim imkânı sağlanmaktadır (Matthews, 2008). Böylece okullarımızda görevlendirilen Suriyeli öğretmenlerin iş hayatına dair ve eğitime dair sıkıntılarının belirlenmesi, bu sıkıntılarının giderilmesi açısından oldukça önem arz etmektedir.

Göç ve sığınma olayları tarihsel süreçte coğrafyamızda sık karşılaşılan bir olgudur. Şu anda Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını teşkil eden nüfus içerisinde son yüz-yüz elli yılda göç ve sığınma neticesinde ülke topraklarına yerleşenlerin sayısı azımsanmayacak bir orandadır (McCarthy, 1998). Suriyeli öğretmenlerin okullarda görevlendirilmesi ile birlikte bir takım kültürel, sosyal, eğitimsel sorunlar ortaya çıkmıştır. Devlet okullarında kurum kültürü deformasyonu ve farklı eğitim yapısından iki çeşit eğitici tipi ortaya çıkmıştır. Bu eğitici tipler Türk öğretmenler ve Suriyeli öğretmenlerdir.

Eğitim alanında mülteci öğretmenlerin varlığı; okulların kültürel temelini ve anlayışını genişletmekte, farklılıklara daha pozitif yaklaşılmasını ve okullardaki yaşamın zenginleştirilmesini sağlamaktadır. Bununla beraber müfredat, pedagoji ve değerlendirme; kültüre özgü olduğundan içeriğe bağımlıdır. Bu nedenle birçok mülteci öğretmen öğretimde zorluk yaşamaktadır (Kum, Menter ve Smyth, 2010). Bu nedenle Suriyelilere sunulan eğitim hizmetleri ile ilgili olarak Suriyeli öğrencilerin eğitiminin gönüllü eğitimcilere bırakılmaması, alan uzmanı ve Arapça bilen öğretmenlerden yararlanılması gerektiği önerilmektedir (Emin, 2016).

Mülteci öğrencilerin sosyal uyumunu sağlamak, Suriyeli öğretmenlerin ilgilenmesi gereken en önemli konular arasında yer almaktadır. Bu konuda aileler ile işbirliği yaparak başarabilirler. Ancak bu konuda toplumun da Suriyelilere bakış açısı belirleyici olabilmektedir. Mültecilerin eğitimi, mülteciler hakkında diğer öğrencilere verilen eğitimden ayrı düşünülmemelidir. Mülteci öğrencilerin okullardaki yaşantısı, mülteciler hakkında toplumda nasıl bir düşünce yapısının hakim olduğu tarafından belirlenmektedir (Hattam ve Every, 2010). Bundan ötürü devlet okullarımızda görevlendirilen ve Suriyeli öğrenciler ile etkileşim içerisinde olan Suriyeli öğretmenler ülkemizdeki eğitime entegrasyon konusunda köprü vazifesi görebilir.

Göçmenlerin yaşadığı sorunlar ve içinde buldukları ülkeyle bütünleşmeleri konusunda yapılan çalışmalarda, başlangıçta göçmenlerin içinde buldukları topluma uymaları anlamındaki “adaptasyon” kavramı kullanılmıştır. Günümüzde ise göçmenlerin yeni kültüre uyum sağlamalarının yanı sıra etnik kültürlerini de devam ettirebilmelerini içeren “entegrasyon” kavramı tercih edilmeye başlanmıştır. Çünkü: aynı ülkenin sınırları içinde yaşayan bu kültür grupları ile kurulan iletişim de kültürlerarası özellik taşımakta (Kartari, 2006: 12). Bu nedenle eğitimin temel taşı olan okullarımızda; Milli Eğitim gerçekleştirirken, tamamen farklı eğitim yapısından gelen Suriyeli öğretmenler, devlet okullarında görev yaptıklarından dolayı onların eğitim sistemimize entegrasyonu kaçınılmaz olmuştur.

## **1. YÖNTEM**

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışır. Onları, herhangi bir

şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2017:58). Bu yönetime dayanan araştırmalarla, durum nedir, neredeyiz, ne yapmak istiyoruz, nereye, hangi yöne gitmeliyiz, oraya nasıl gideriz gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulmak istenir (Kaptan, 1991: 59). Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991: 79).

### 1.1. Evren ve Örneklem

2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında Mersin ili ve çevre ilçelerindeki ilk, orta ve lise düzeyindeki devlet okullarına UNİCEF desteği ile görevlendirilen 674 Suriyeli öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Mersin/Yenişehir ilçesinde görevlendirilen 99 Suriyeli öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunun belirlenmesinde örnekleme yöntemleri içerisinde sıklıkla kullanılan 'Random Örnekleme (Random Sampling)' modelinden yararlanılmıştır. Bu örneklem modelinde evren içerisinde bulunan bireyler herhangi bir seçim kriterine bağlı olmaksızın araştırmaya dâhil edilmektedirler. Bu nedenle random örnekleme modeline göre yürütülen çalışmalarda evren içerisinde bulunan herkesin araştırmaya dahil olma olasılığı eşittir (Kılıç, 2013: 45).

### 1.2. Verilerin Analizi

Araştırmada değişkenler arasında karşılaştırma, ilişki, fark ve korelasyon türü incelemeleri içeren ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan genel tarama modeli çeşitlerinden iki veya daha fazla değişken arasındaki değişim varlığı, derecesi ve yönünü ortaya koymayı amaçlayan bir yöntemdir. Bu araştırma da ilişkisel tarama modellerinin alt kategorileri olan korelasyon ve karşılaştırma türü tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2014). Araştırmada, Nicel araştırma betimsel ilişkisel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. İlgili Araştırmaya ilişkin veriler anket yoluyla toplanmış ve veri analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenilirlik çalışması yapılmış ve %92,5 oranında güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Bu bölümde Suriyeli öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde Suriyeli öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ait bulgular yer almaktadır.

## 2. BULGULAR

Bu bölümde Suriyeli öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde Suriyeli öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ait bulgular yer almaktadır.

**Tablo 1.** Cinsiyet frekans dağılımı

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Kadın	62	62,6
Erkek	37	37,4
Toplam	99	100,0

Araştırmaya katılanların cinsiyete göre frekans dağılımı; 62 kadın ve 37 erkek olmak üzere toplamda 99 kişiden oluşmaktadır.

**Tablo 2.** Yaş frekans dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde
26-30 yaş	19	19,2
31-35 yaş	26	26,3
36-40 yaş	26	26,3
41-45 yaş	17	17,2
46 yaş ve üzeri	11	11,1
Toplam	99	100,0

Verilerden elde edilen yaş faktörüne ilişkin frekans analizi tablosu yukarıda verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan yaş dağılımı şu şekildedir; 26/30 yaş; %19,2 – 31/35 yaş; %26,3 – 36/40 yaş; %26,3 - 41/45 yaş; %17,2 ve 46 yaş ve üzeri ise %11,1 oransal dağılıma sahiptir.

**Tablo 3.** Anket sorularına ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Betimsel istatistikler	N	Ortalama	Standart sapma
1. Göçmen olduğum için iş hayatında zorluk yaşadım	99	2,9596	1,09655
2. Göçmen olmak iş hayatımı olumsuz etkilemiştir	99	3,6566	1,29490
3. Göçmen olmam çalıştığım ortamda uyum sağlayamama neden oldu	99	2,8283	,96933
4. Göçmen olmam nedeni örgüt içinde bir konum sağlayamadım	99	3,0000	1,13389
5. Göçmen olmam yetki almamama neden olmuştur	99	3,9899	1,19091
6. Göçmen olmam idari kadroda olamayışına neden olmuştur	99	4,5758	,84625
7. Göçmen olmam nedeni ile hep ast kadrosunda kaldım	99	4,3737	1,06508
8. Göçmen olmak çalışma hayatında büyük bir sorundur	99	3,3131	1,11251
9. Göçmen olmam nedeni ile diğer iş arkadaşlarım tarafından dışlandım	99	2,9596	1,09655
10. Çalışma hayatım süresince sürekli sorunlar yaşadım. Bunun nedeni ise göçmen olmamdır.	99	2,9798	,97917
11. Çalıştığım ortamda ve örgüt içinde göçmenler hep sorun yaşamıştır.	99	3,3333	,96890
12. Göçmen olmam nedeni ile bir gruba ve örgüte dahil olduğumu düşünmedim	99	2,6566	1,17943
13. Göçmen olmak bana ve diğer göçmenlere iş hayatında ve çalışma süresince bir sorun yaşatmamıştır.	99	2,6566	1,14430
14. Eğitilmiş ve nitelikli olmak iş hayatı içinde bir farklılık sağlamadı.	99	2,8586	1,39978
15. Çalıştığım sürece hep düşük maaş aldım.	99	4,5253	1,15479
16. Hakettiğimi alamadım.	99	3,7677	1,36148
17. Sosyal imkan ve olanaklar bizlere sağlanmadı	99	2,6667	1,42857
18. Hedef ve beklentilerimi sağlayamadım.	99	3,6061	1,21905
19. Türkiye de yaşamak ve çalışmak istemezdim.	99	2,5960	1,45630
20. Türkiye'deki çalışma hayatı geldiğim yerdeki çalışma hayatından daha zormuş.	99	3,4141	1,24548
21. Türkiye'de çalışma hayatına daha zor adapte oldum.	99	3,2626	1,06508
22. Burada yaşadığım iş sorunları Bulgaristan da yaşadığım sorunlardan daha fazlaydı.	99	3,2828	1,22091
23. İş kanun ve yönetmelikleri göçmenleri bu çerçevenin dışında tutmaktadır.	99	3,4747	1,17233
24. Göçmenler için yeterli imkan ve olanaklar sağlanmamaktadır.	99	3,3535	1,24796
25. Göçmenler diğer yerli toplum bireylerine göre daha fazla çalışmaktadır.	99	3,3535	1,48677
26. Göçmenler daha ağır işlerde istihdam edilmektedir.	99	3,2323	1,20228
27. Çalıştığım süre içinde hiçbir sorun ve dışlanma ile karşılaşmadım.	99	2,6364	1,08284
28. Hep hak ettiğim değeri sağladım ve aldım.	99	2,6667	1,13389
29. Göçmen olmam nedeni ile bir ayrımcılık yaşamadım, dışlanmadım.	99	2,1919	1,11279
30. Göçmen olmak sorun yaşamak değildir.	99	2,0707	1,31127
31. Göçmen olmam nedeni ile hep sahiplenildim.	99	2,2323	1,20228
32. Göçmen olmam bana diğer çalışanlardan daha iyi ayrımcılık sağlamıştır.	99	2,6874	1,20228
33. Göçmen olmam nedeni ile hep üstün görüldüm.	99	2,1121	1,20228
34. Göçmenler iş hayatı içinde hep ayrımcılıklı olarak görülmektedir.	99	2,5214	1,15479
35. Göçmenler diğer yerli toplum bireylerine göre daha fazla ücret almaktadır.	99	2,2701	1,15479
36. Göçmenler daha fazla imkan ve olanaklardan yararlanmaktadır.	99	2,3254	1,20228

Anket sorularına ilişkin tanımlayıcı istatistikler tablo 3'de verilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre göçmen eğitimciler “Göçmen olmak sorun yaşamak değildir.” ifadesi 2,0707 ile en az katıldıkları ifade olarak belirtmişlerdir. En yüksek katıldıkları ifade ise “Göçmen olmam idari kadroda olamayışına neden olmuştur” 4,5758 katılım oranı ile 6. ifade olmuştur. Yukarıda tabloda verilen sonuçlara bakıldığında göçmen eğitimcilerin karşılaştığı sorunların başında göçmen kimliğine sahip olmaları gelmektedir. Bunun yanında iş hayatlarında yerli çalışanlara göre aynı hakka sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak bakıldığında göçmen eğitimciler iş yaşamında umduklarını bulamadıklarını ve yerli personel ile aynı hakka sahip olmayı beklerken bu

düşüncelerinin de gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Göçmen olduklarından dolayı ayrıma maruz kaldıkları ve geçici statülü olarak görev yaptıkları okullarda kendilerini ötekileşmiş hissettikleri sonucu çıkmaktadır.

**Tablo 4.** Suriyeli eğitimcilerin göçmen ölçeği ortalama puanlarının yaşa göre Anova testi sonuçları

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	,300	4	,075	,677	,609
Gruplar İçi	10,395	94	,111		
Toplam	10,695	98			

Tabloya göre elde edilen veriler incelendiğinde Suriyeli eğitimcilerin okullarda yaşadıkları sorunların yaşa göre farklılaşmadığı görülmektedir.  $F(4, 94) = ,677$   $p > .01$ . elde edilen sonuçlar incelendiğinde Suriyeli eğitimcilerin karşılaştığı sorunların yaşa göre değişmediği yada farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan ulaşılabilecek sonuç ise göçmen eğitimcilerin meslek hayatlarında sadece göçmen kimliklerinden dolayı sorunlara maruz kaldıklarını söylemek mümkündür.

**Tablo 5.** Suriyeli eğitimcilerin göçmen ölçeği ortalama puanlarının cinsiyete ilişkin t- testi sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	T	P
Erkek	62	3,2080	,34369	97	,335	,738
Kadın	37	3,2311	,31076		,344	,732

Tablodaki veriler incelendiğinde Suriyeli eğitimcilerin okullarda yaşadıkları sorunların cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmektedir.  $t(97) = ,335 - ,344$ ,  $p > .01$ ). Bu değerler doğrultusunda şu sonuca varılabilir: Suriyeli eğitimcilerin cinsiyet faktörünün etkisi olmadan yaşanan sorunlardan gerek kadın gerekse erkek eğitimcilerin aynı düzeyde etkilendikleri söylenebilir. Bu sorunların iş performansından kaynaklı olmadığı tamamen göçmen kimliklerinden ötürü sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Türkiye'deki devlet okullarında yeterince eşit haklara sahip olmadıklarını düşünmekle birlikte bu ayrımdan dolayı akademik performanslarının düştüğü, kendilerini sadece rehber pozisyonunda hissettikleri sonucuna varılabilir. Okullarda yaşanan bu çatışmadan dolayı kurum kültürlerinin bozulmaması amacıyla Suriyeli öğretmenlerin görevlendirilmesi iptal edilebilir veya Suriyeli öğretmenlerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu yapılarak daha kalifiye elemanların görevlendirilmesi yapılabilir.

### 3. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma UNICEF tarafından görevlendirilen Suriyeli Gönüllü Eğitimcilerin yaşadığı sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmaya Mersin ilinden 99 Gönüllü Eğitici katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin frekans analizi yapılmıştır. Bu çalışmanın amacına yönelik alt problemler doğrultusunda betimsel ve parametrik istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde ise Suriyeli göçmen eğitimcilerin yaşa ve cinsiyete göre yaşadıkları sorunların farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu eğitimcilerin yaşadığı sorunların tamamıyla göçmen olmalarından kaynaklı sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Çalışmakta oldukları işyerlerine karşı aidiyet duygusu eksikliği yaşadıkları, göçmen olduklarından dolayı kabul hissini benimseyemedikleri anlaşılmıştır. Mesleki anlamda daha aktif olmak istedikleri fakat uyum ve dil problemlerinden dolayı Türk Eğitim Sistemine yeterince dahil olmadıkları tespit edilmiştir.

Suriyeli eğitimcilerin yaşadıkları sorunlar daha geniş katılımlı değerlendirilebilir. Sadece Mersin ili ile sınırlı kalmayıp ülkenin 81 ilinde Gönüllü Eğitici statüsünde devlet okullarında görev yapan eğitimcilere ulaşılarak problem tespiti yaparak ve probleme dayalı çözüm önerileri sunup uygulayarak ve sonuçlarını değerlendirip dönüt alınabilir. UNICEF tarafından yürütülen bu projenin uygulama alanında yaşanabilecek sorunlar araştırılabilir. Projede bulunan aksaklıklar bulunarak revizyona gidilebilir. Eğitimcilerin yaşadıkları sorunların çözümüne MEB dahil olabilir. MEB'in bu alanda yapacağı uygulamalı çalışmalar ile eğitim sistemimize dahil

olan eğitimcilerin problemleri giderilebilir. Eğitimcilerle rehabilitasyon programları kapsamında uyum konusunda işlevsellik kazandırılabilir. Aile ve Sosyal Politikalar bakanlığınca yapılacak olan Psiko-Sosyal destek programı ile Suriyeli Gönüllü Eğitimcilerdeki uyum ve aidiyet sorunu çözülerek eğitim sistemimize olan katkıları arttırılabilir. Suriyeli öğretmenleri kaygılandıran konulardan biri de kadro meselesidir. Suriyeli öğretmenler Türkiye’de buldukları müddetçe görevlerinin devamlı olmasını, kendilerine yönelik bir yasal düzenlemenin yapılarak özlük haklarının iyileştirilmesini beklemektedirler (Arıkan, Şahin ve Usta, 2018).

Suriyeli öğretmenlerin eğitimdeki temel görevi, Suriyeli öğrencilerle okul paydaşları arasında iletişimi sağlamak ve Suriyeli öğrencilere rehberlik yaparak okuldan ayrılmalarını engellemektir (Özdemir ve Aloklaç, 2022). Göçmen ve mültecilerin yoğun olarak bulunduğu yerlerde bütünleştirici bir okul kültürünün oluşturulması, uyum sağlanmasını ve göçmenlerin psikososyal ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektirmektedir (Sakız, 2016). Suriyeli öğretmenlerin Suriyeli öğrenci sayısı ile orantılı olarak okullarda görevlendirilmeleri ve Suriyeli öğrencilerin olmadığı okullara öğretmen görevlendirilmesinin önüne geçilmesi gerekmektedir. Ayrıca, Suriyeli öğretmenlerin ekonomik haklarının iyileştirilmesi de bir zorunluluktur. Buna göre Suriyeli öğretmenlerin özlük hakları geliştirilerek, yasal düzenlemelerle refah seviyelerinin artırılması gerekmektedir.

## BEYAN

“Türkiye’de Yaşayan ve Devlet Okullarında Görevlendirilen Suriyeli Öğretmenlerin Okullarda Yaşadığı Sorunların İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## KAYNAKÇA

- Ağanoğlu, H. Y. (2001). *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Balkanların makus talibi göç. (3.Baskı)*. İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Arıkan, İ., Şahin, Y., & Usta, M.E. (2018). Suriyeli eğitimcilerin gözünden geçici eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mukaddime* 9(1), 173-188.
- Boyras, Z. (2015). Türkiye’de göçmen sorununa örnek Suriyeli mülteciler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 35-58.
- Emin, M.N. (2016). Türkiye’deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. Sayı 153, SETA. Retrieved from [http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808\\_turkiyedeki-suriyelicocuklarin-egitimi-pdf.pdf](http://file.setav.org/Files/Pdf/20160309195808_turkiyedeki-suriyelicocuklarin-egitimi-pdf.pdf)
- Hattam, R., & Every, D. (2010). Teaching in fractured classrooms: Refugee education, public culture, community and ethics. *Race Ethnicity and Education*, 13(4), 409-424. DOI: 10.1080/13613324.2010.488918.
- Justin McCarthy (1998). *Müslüman ülkesinin başına gelenler, ölüm ve sürgün*, (8. Bölüm). (ss. 367-374). İstanbul: İnkılap Kitapevi Yayıncılık.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. (11. Basım)*. Ankara: Tekışık Web Ofset.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Kitap.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak kültürlerarası iletişim*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Kıratlı, T. (2011). *Mülteci ve sığınmacıların toplumsal görünümü (Türkiye Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Kum, H., Menter, I., & Smyth, G. (2010). Changing the face of the Scottish teaching profession? The experiences of refugee teachers. *Irish Educational Studies*, 29(3), 321-338. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2010.498570>.
- Kuzu, İ. (2005). Psikolojik Açıdan Göç. 2005. Retrieved from <https://birikimdergisi.com/guncel/46/psikolojik-acidan-goc>

- MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, (2014). Yabancılara yönelik eğitim-öğretim hizmetleri genelgesi (2014/21). Retrieved from [http://antalya.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_10/02015212\\_yabanc.pdf](http://antalya.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02015212_yabanc.pdf)
- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-45. DOI: 10.1080/09620210802195947.
- Özdemir, M. İ., & Aloklaç, W. A. (2022). Suriyeli Öğretmenler: Eğitimdeki rolleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Artuklu İnsan ve Toplum Bilim Dergisi*, 7(1), 18-36.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Taylor, S., & Sidhu, R.K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. DOI: 10.1080/13603110903560085.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM), (2012). Ülkemize sığınan Suriye vatandaşlarının barındıkları çadırkentler hakkında inceleme raporu. TBMM İnsan Haklarını İnceleme Komisyonu.



## Erken Çocukluk Döneminde Temelleri Atılan Cinsel Gelişimin Dürtüler ve Hormonlarla Birlikte İncelenmesi

Makale Türü/Article Type  
Araştırma Makalesi

IJPES

2023

Volume 4, No 1

Sayfa/ Pages: 29-42

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

### Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received : 02.04.2023

Kabul/Accepted : 24.04.2023


e-Yayın/e-Printed: 25.04.2023

DOI Number DOI:

10.59062/ijpes.1275541

Zeynep DERE(Sorumlu Yazar)<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Uzm., Milli Eğitim Bakanlığı, zzeynepdere46@gmail.com

 ORCID ID:0009-0009-2347-3250

### ÖZ

Bu çalışmada anne rahminde döllenmiş yumurtanın döllenmesinden sonra başlayan cinsiyet kavramı ve bu kavrama yönelik olarak gelişen cinsellik davranışları dürtüler ve hormonlarla birlikte araştırılmıştır. Cinsiyet kavramı ve cinsel gelişimin temelleri doğumdan itibaren başlayarak erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Ergenlik döneminde hormonlarında etkisiyle cinsel davranışlar görülmeye başlamaktadır. Ergenlerin bu süreçte cinsellikle ilgili davranışları üzerinde erken çocuklukta itibaren aileleri tarafından verilecek olan cinsel eğitim önemlidir. Çünkü erken çocuklukta üzeri kapalı kalan cinsellikle ilgili konulara merak artış göstererek bir çok sorulara cevaplar aranmaktadır. Hormonların ve dürtülerin az veya çok çalışmasına bağlı olarak ve xx-xy hormonlarının kodlanması esnasında oluşabilecek aksilikler cinsel davranış bozukluklarını da beraberinde getirmektedir. Cinsellik yaşamın devamlılığı için önemli bir enerjidir. Cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve bu hastalıklardan korunma yolları da yine ergenlikten başlayarak cinsel eğitim kapsamında anlatılması gereken hususlardandır. Cinsel dürtü bozuklukları, hormonal bozukluklar bireylerin ve çevresindekilerin yaşamlarında olumsuzluklara yol açabilmektedir. Tedavi süreçleri bireyin problemin varlığını kabul etmesi ve iyileşmeyi istemesiyle mümkün olabilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Erken çocukluk, ergenlik, cinsel gelişim dönemi, dürtü, hormonlar

## Investigation of Sexual Development, Founded in Early Childhood Period, Together with Impulses and Hormones

### ABSTRACT

In this study, the concept of gender, which begins after the fertilization of the fertilized egg in the mother's womb, and the sexual behaviors that develop towards this concept are investigated together with the impulses and hormones. The concept of gender and the foundations of sexual development are laid in early childhood, starting from birth. During adolescence, sexual behaviors begin to appear under the influence of hormones. In this process, sexual education to be given by their families from early childhood on sexual behavior of adolescents is important. Because the curiosity about sexuality, which remains hidden in early childhood, increases in this period and answers are sought to many questions. The mishaps that may occur during the coding of xx-xy hormones, depending on the working of hormones and impulses more or less, also bring along sexual behavior disorders. Sexuality is an important energy for the continuity of life. Sexually transmitted diseases and ways of protection from these diseases are also issues that should be explained within the scope of sexual education, starting from adolescence. Sex drive disorders, hormonal disorders can lead to negativities in the lives of individuals and those around them. Treatment processes are only possible if the individual accepts the existence of the problem and wants to be healed.

**Keywords:** Early childhood, adolescence, sexual development period, impulse, hormones

**Atf için:** Dere, Z. (2023). Erken çocukluk döneminde temelleri atılan cinsel gelişimin dürtüler ve hormonlarla birlikte incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(1), 29-42.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

## 1. GİRİŞ

Cinsellik, cinsel arzular, istekler ve cinsellikle ilgili sorunlar; dile getirilmesi ve üzerine konuşulması zor olan konulardır. Çocukluktan itibaren toplumsal tabular nedeniyle cinsellik konularının dile getirilmesi genellikle kısıtlanmaktadır. Oysaki insan hayatında cinsellik, yemek içmek kadar elzem bir ihtiyaçtır. Yapılan alan yazın taramalarında konuya ilişkin kitaplar, dergiler, tezler ve web siteleri incelenmiş olup, cinsellik, dürtü, hormonlar konularının genellikle ayrı ayrı alanlarda incelendiği görülmüştür. Cinselliğe tek başına bir hormon olmaktan ziyade dürtülerin de eşlik ettiği bir grup enerjisi olarak bakmak olayın daha rahat anlaşılması açısından önemlidir. Yine bireylerin doğumdan itibaren içinde yaşadıkları aile, çevre ve doğru bir cinsel eğitim almaları, cinsel gelişimin sağlıklı olması açısından çok önemlidir.

İnsanların anne karnındayken başlayan cinsellikle ilgili serüvenin yaşam boyu bir çok aşamalardan geçtiği bilinmektedir. Bireyin gelişim aşamalarında kalıtım ve çevresel etmenler önemlidir. (Tatlıoğlu, 2014). Çevresel etmenlerin aile, içinde yaşanılan çevre olarak düşünülmektedir. Çevresel etmenlerin yanı sıra kalıtsal olarak anne babadan çocuğa geçen özellikler, hormonlar ve dürtülerin de cinsel gelişim ve cinsellik üzerinde önemli etkilere sahip olduğu düşünülmektedir. Cinselliğin temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır. Cinsiyet tiplemesi genellikle doğumdan hemen sonra, çocuğa ad verilmesi ve odasının süslenmesiyle başlar (Onur, 1993).

0-18 yaş aralığındaki bireyler "çocuk" olarak tanımlanmaktadır (unicef.org.tr). Cinsellikle ilgili bir çok yaşam deneyimlerinin ilk adımlarının ergenlik döneminde atıldığı bilinmektedir. İnsanların yaşamları boyunca sağlıklı ve mutlu bir birey olmak için çaba sarfederler. Bu çabanın bireyin iyilik hali ve bu iyilik halini sürdürmeyi istemesiyle yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bireyin iyi olması elbette ki varlığını devam ettirmek için gerekli ihtiyaçların karşılanmasıyla mümkün olabilmektedir. Maslow' un (1943) ihtiyaçlar teori modelinde bu ihtiyaçlar ;fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik, sevmeye sevilme-ait olma, saygınlık, kendini gerçekleştirme' dir. İlk basamak olan fizyolojik ihtiyaçlar başta olmak üzere sırayla hepsine ulaşan bireylerin tam olarak kendini gerçekleştirdiği varsayılmaktadır. Baktığımızda yeme içme gibi cinsellik de fizyolojik bir ihtiyaç olmakla birlikte aslında sevmeye sevilmenin de bir sonucudur denilebilir. Cinsellik, kişinin içinde hissettiği ancak başkasıyla ki bu genelde karşı cinsten birisiyle ve tercihen ilgi duyulan birisiyle paylaşılınca hazzına dönüşen bir olgu bir enerji olduğu düşünülmektedir. Bir yaşam dürtüsü olarak devam eden cinsel kimlik kazanımı küçük yaşlarda (1-4 yaş arası) başlar. Pek çok değişimin yaşandığı bu dönemin farklı değişim dönemleri vardır ve her dönemde karşılaşılan riskler farklıdır (Bellamy, 2002). Freud'un gelişim evrelerini incelediğimizde cinsel kimliğin temellerini görebiliriz. Cinsel davranışların en yoğun görüldüğü dönemler ilk çocukluk ve ergenlik dönemleridir. Cinsel kimliğin gelişmesinde yaşamın ilk yıllarındaki deneyimler önemli etkenlerdir. Bireylerin küçük yaşlardan itibaren edindikleri öğrenmeler, ilk ilişkileri ve özdeşimleri cinsel kimliğin gelişmesini etkileyen önemli unsurlardır. Ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve bazı özgül aile dinamiklerinin özellikle yaşamın ilk 3 yılında çok önemli rol oynadığı ve çocuklarda Cinsel Kimlik Bozukluğuna (CKB) neden olduğu belirtilmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocukluk çağındaki öğrenmeler, ilk ilişkiler ve özdeşimler cinsel kimliğin gelişmesini etkilemektedir (Öztürk, 2001).

Bireylerin ilk sevgi nesnesi annedir. Cinsel yönden yada cinsel olmayan yönden ilk doyurucu ilişkilerde doğal olarak ilk önce anneye, daha sonra ise baba ve kardeşlerle kurulan ilişkilerin sonucunda gelişebilir. Cinsel Kimlik Bozukluğu (CKB) tanısı konan çocuklarda güvensiz bağlanma görüldüğünü bildiren olgu sunumları bulunmaktadır (Michaud ve Bolvin, 2009).

Bireyin özdeşim kurabileceği uygun bir kişinin varlığı veya yokluğu cinsel kimliğin gelişmesinde en önemli etkenlerden birisidir. Model olma ve özdeşim cinsel kimlik gelişiminde en önemli psikososyal etkenlerden biridir. Karşı cinsiyet ile özdeşim çocuğun kendisini daha güvenli, emin ve değerli hissetmesini sağlamakta ve kaygısını azaltmaktadır. Özdeşim modellerinin yokluğu ya da niteliği, anne baba psikopatolojisi, anne baba ilişki sorunları (birbirini aşağılama, saymama), aile içi şiddet, ihmal ve cinsel istismar, kadın cinsiyetinin kötülenmesi, babanın kızını sevmemesi, oğlunu ileri derecede ürkütmesi ya da ihmal etmesi gibi nedenlerin sağlıklı özdeşimi engellediği düşünülmektedir (Öztürk, 2001).

Ebeveyn-çocuk ilişkisinin ve bazı özgül aile dinamiklerinin özellikle yaşamın ilk 3 yılında çok önemli rol oynadığı ve çocuklarda CKB'ye neden olduğu belirtilmektedir. Ebeveyn-çocuk ilişkisi, çocukluk çağındaki öğrenmeler, ilk ilişkiler ve özdeşimler cinsel kimliğin gelişmesini etkilemektedir (Öztürk, 2001).

Birey erkek ise, baba ya da babasının yerinde olan bir erkek; birey kız ise, anne ya da anne yerine geçen bir kadın ile özdeşim kurması; erkek çocuğun babayı, kız çocuğun anneyi benimsemesi, onun özelliklerini benliğinde sindirmesi, mâl etmesi sağlıklı cinsel kimlik gelişimi için zorunludur. Birçok cinsel korkular, saplantılar, sapmalar, cinsel davranış bozuklukları bireyde bu özdeşimin sağlıklı bir şekilde kurulamamasından kaynaklanır. Ülkemizde yapılan bir çalışmada, Cinsel Kimlik Bozukluğu (CKB) tanısı konan çocuklarda yetiştirilme hataları, ayrılık kaygısı ve özdeşim güçlükleri yaşandığı saptanmıştır (Erermiş ve ark., 1997; Tamar 2008)

Yeryüzündeki tüm insanlar aslında yaşamak ve çoğalmak üzere inşa edilmiş iki biyolojik faktörün etkisi altındadırlar. Bu etkiye rağmen üremenin baş aktörü olan cinsellik en çok halı altına süpürülen olgu olmaktan kurtulamayan ama varlığı da inkâr edilemeyen güçlü bir enerjidir. Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda cinsellik ve cinsel yaşam konuları hala büyük bir sessizliğin egemenliği altındadır. Evlilikler ya da ikili ilişkilerin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesinin esaslarından birisidir. Çünkü cinsellik esnasında kişiler tensel temasla birlikte duygusal yoğunluklar ve sevmeye sevilme gereksinimlerini de karşılamaktadırlar. Cinsellik, çift ilişkilerinin olmazsa olmazı ve vazgeçilmezi olan önemli bir olgudur. Cinselliğin sağlıklı bir şekilde yaşanması için çiftlerin cinsel sağlığının ve cinsel işlevlerinin tam olarak yerine getirilmesi de önemli bir durumdur. Yine cinsellik yaşanırken haz ve mutluluk veren bir olgu olmasına rağmen kişilerin cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunmak için de gerekli tedbirleri alması önemlidir. Özellikle ergenlerin cinsel sağlık ve cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunma konusunda bilgilendirilmeleri ve bilinçlendirilmeleri çok önem arz etmektedir (Geçtan, 1984; Ross ve Gauvain, 2008; Mangır ve Baran, 1990; Temel, 1991).

Freud (1915), cinsellik ve dürtüler konusunu detaylı bir şekilde incelemiş ve cinsel gelişim dönemleri ve dürtüsel davranışlar arasında önemli ilişkileri vurgulamıştır. Dürtüsellik ve cinsel dürtü bozukluklarını incelemiştir. Hormonlar konusu ise daha çok sağlık ile ilgili çalışmalar içinde incelenmiştir. Cinsiyet hormonları da sağlık ve çocuk gelişimi konuları arasında incelenmiştir.

Yapılan alan yazın taramalarında cinsellik, dürtü ve hormonların bir arada detaylı olarak incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır. Cinsellik ve dürtüler ile ilgili çalışmalara genellikle eğitim ve çocuk gelişimi alanında yapılan çalışmalarda yer verilirken cinsel hormonlar konusu sınırlı olarak ele alınmıştır. Hormonlar, cinsel hormonlar, cinsel yolla bulaşan hastalıklar konuları ise genellikle sağlık alanında yapılan çalışmalar içinde yer alırken dürtüler, cinsel gelişim konularına çok az yer verilmiştir.

Bu çalışmada erken çocukluk döneminden itibaren cinselliğin gelişim süreçleri, cinsiyet hormonları, cinsel dürtüler, cinsel dürtü bozuklukları, erken çocuklukta cinsel eğitim, ve cinsel sağlık ve korunma yolları bir arada incelenmiştir. Araştırma, cinsellik, dürtü ve hormonların bir arada detaylı olarak incelenmesi bakımından önemlidir ve sonraki yapılacak çalışmalara öncülük etmesi amaçlanmaktadır. Aynı zamanda anne babalara çocukların gelişim süreçlerini izleme ve değerlendirmelerinde rehberlik edeceği düşünülen önemli bir çalışmadır.

## **2.1. Kuramsal Açıklamalar**

Bu başlık altında öncelikle cinsel gelişimin bir unsuru olan dürtü ve hormonlar konuları ele alınmıştır ve ayrıntılı tanımlamalara yer verilmiştir.

### **2.1.1. Dürtü**

Dürtü kişiyi harekete geçiren içsel uyarandır, bedeni ya da ruhi dengenin değişmesi durumunda ortaya çıkan ve canlıyı tepki verme durumunda bırakan durumdur. Dürtü doğuştan gelen ve biyolojik eğilimler dediğimiz içgüdüleri de kapsayan geniş bir kavramdır. İnsan hariç diğer tüm canlılarda cinsel bir davranış olarak türe özgü davranış olarak cinsel dürtü yani içgüdü niteliğindedir. Ancak insanlarda cinsellik bireysel farkları barındırırken kültürel etkilerle şekillenen bir davranıştır. Freud dürtünün tek amacının doyum olduğunu savunur (Freud, 1915).

Dürtüleri anlayabilmek için içgüdüleri ve dürtü ile içgüdü arasında ki bağları da bilmek gerekir. İçgüdüler genetik kaynaklıdır ve içsel ya da dış uyaranlara göre kalıplaşmış hareketleri içerir. İnsanlar da ise öğrenilmiş davranışlar zihinsel süreçlerden geçerek içgüdüyle bastırır, farklılaşmış dürtü olarak ortaya çıkar. Bu öğrenme davranışları kuşaktan kuşağa aktarılır. Dürtüler içgüdülerde daha üst düzey ve daha işlenmiş olmasına rağmen genellikle alt benlikte, bilinçdışında bulunurlar. Dürtüler haz ilkesi uyarınca sürekli doyum ararlar. Dış uyarılardan etkilenirler (Freud, 1915).

İçgüdüler bir bakıma insanın hayvani yönüdür ve insana özgü davranış kalıplarını içerir. Dürtü ise, içgüdülerin topluluğa ve kişiye özgü davranışa dönüşmüş halidir. Dürtüler genellikle kişisel geçmişten izler taşır ve benliğin etkisiyle farklılık gösterirler. Bundan dolayı da öznedir. Dürtüler fiziksel gelişimden ve ruhsal olgunlaşmadan etkilenirler. Dürtüsel enerjiler de ergenlikte, yaşlılıkta, belirli dönemlerde, mevsimsel olarak, günün belirli saatlerinde farklılık gösterebilirler. Dürtüler her zaman eyleme dönüşmezler. Benlik gücü ile akıl ve mantık yordamıyla ele alındıktan sonra üst benlik gücüyle toplumsal normlar, ahlaki süreçlere göre bastırılır ya da zayıf benlik etkisiyle eyleme geçirilirler ki bu duruma dürtüsellik denir.

Dürtüsellik; içsel veya dışsal bir uyarıcıya karşı, kendisine veya başkalarına karşı olumsuzluk içeren durumları dikkate almadan, hızlı ve plansız bir biçimde, o uyarıcıya yanıt verme eğilimidir (Sağlam, 2018). Dürtüsellik, içinde bulunulan ortama aykırılık gösteren, aşırı risk içeren plansız ve istenmeyen sonuçlara yol açan davranışlardır. Dürtüsellik genellikle risk alma, zevk ve heyecan arayışı, sabırsız ve dikkatsizlikle birlikte zarar görme olasılığının göz ardı edildiği dışa dönük özellikleri barındırır.

#### **2.1.1.1. Cinsel dürtü ile ilgili davranışlar kaç yaşında başlar?**

Dürtü kuramını tarihsel anlamda incelediğimizde, Freud'un kalıtsal yollardan edinilen türe özgü davranışlar anlamına gelen içgüdü kavramının yerine, kaynağını belirli erojen bölgelerden alan ve zaman içerisinde bütünlüğe erişen dürtü kavramını tercih ederek, cinselliğin gelişimsel yönü içinde açıklamaya çalışması dikkat çeken bir durumdur. Cinsellik sadece genital dönemlerle sınırlı olmayan, çocukluktan itibaren hazın beden bölgelerinin belli kısımlarında hissedildiği, kişiyle birlikte sürekli sürekli gelişen, ergenliğin tamamlanmasıyla da üremeye yönelik son şeklini alan bir kavramdır. 1914'te 'narsisizm' kavramının literatüre girmesinin ardından, kişinin bedeninden haz alması anlamında kullanılan "otoerotizm" terimi literatüre eklenerek, nesne seçimi ergenlik dönemine bırakılmıştır. Freud kişinin yaşamında nesnelere önemli bir faktör olduğunu keşfettikten sonra, dürtüsel nesne ve gereksinim nesnelere ayırmıştır. Buna göre; nesne sabitliği sürdürülemezse, dürtülerin anlaşılabilir ve doyuma ulaşması çok zorlanacaktır. 1920'de yayınlanan "Haz İlkesinin Ötesinde" makalesinde, Freud'un dürtünün beden ile ruhsallık arasında bir sınır oluşturduğunu, dürtülerin tasarımlardan ayrı değerlendirilemeyeceğini savunan görüşünü benimseyerek bütün dürtüsel yaklaşımları yaşam ve ölüm dürtüleri olarak bir araya toplamıştır (Semizoğlu, 2018).

Freud'a göre, çocuklarda cinsel dürtünün bulunmayışı ve ergenlikte ortaya çıktığına dair genel görüşü yanlıştır. Sebebi ise, çocukluk amnezisidir. Çünkü insanların birçoğu yaşamlarında ilk altı yılı hatırlamazlar. Freud, çocukluk amnezisinde gizlenen cinsel dürtü; erojen bölgenin uygun bir biçimde uyarılması ile doyum elde etmeye yöneliktir. Bu erojen bölgeler psikoseksüel gelişim evrelerinde ağız, anüs ve cinsel organlar iken Freud'a göre,

- 1-Cinsel olmayan organik bir sürece bağlı yinelenen süreçler,
- 2-Erogen bölgenin çevresel etmenlerle uyarılması,
- 3-Kaynağı belli olmayan dürtülerin etkisi(saldırganlık gibi) ile olmaktadır.

Çocuk cinselliği otoerotik davranışları kapsar. Bunlar; çocuğun cinsel nesne olarak ve doyum aracı olarak kendi bedeni, erojenik bölgeleridir. Sonrasında bu cinsel aktiviteler erotojenik bölgeleri öncülüğüyle çocukluk masturbasyonu gerçekleşir (Semizoğlu, 2018).

Çocukluk masturbasyonu: 'Prepubertal dönemdeki çocukların genital bölgelerini uarmaları ve bu sırada terleme, kızarma, sık nefes alma gibi belirtiler gözlenmesi olarak tanımlanmaktadır' (Sargın, 2001; s.63). Ergenlik dönemi kişinin cinsellikle ilgili normal ve kalıcı olan süreçlerin oluşumudur. Bu zaman kadar olan erojenik bölgeden haz almaya yönelik cinsel dürtü, yerini bir nesneye bırakacaktır. Freud'a göre erkekler ve kızlar arasında da ergenlik dönemiyle ilgili çeşitli karşıtlıklar vardır. Bunlar; cinsel yasaklar kızlarda daha çabuk

içselleştirilirken, erkeklerde utanma, iğrenme, acı hisleri daha çabuk kabul görmektedir. Ayrıca kızlarda cinsel dürtüleri bastırma eğilimi erkelere göre daha fazladır. Ergenlikte, kızlarda erojen duyarlılık klitoristen vajinaya aktarılırken, erkeklerde böyle bir değişim süreci yaşanmaz. Yine erkekler ve kızlarda mastürbasyon da farklılık gösterir. Erkeklerin daha fazla mastürbasyon yaptığı, kızların da mastürbasyon için elin ayrı bir önem olduğu bilinmektedir (Çıtakbaşı, 2021).

### 2.1.1.2. Cinsel dürtü bozuklukları ve müdahale

Cinsel dürtü bozukluğu aşırı seks veya mastürbasyon yapma isteğine engel olamama olarak tanımlanır. Cinsel dürtü bozukluğu olan kişiler genellikle bu isteklerini paylaşacakları kişileri seçme konusunda seçici davranmazlar.

Cinsel dürtülerin biyolojik kökenleri erotojen bölgelerdir. Cinsel dürtülerin amacı ve nesnesi incelendiğinde genellikle değişken oldukları görülür. Bazen de patolojik bir durumla tersine değişime uğrayabilir. Bu da sevgiden nefrete dönen bir süreç yada sadistlik ve mazohistlik davranışlarda olduğu gibi aktiflikten pasifize olması şeklinde görülebilir. Yine ödipus ve elektra karmaşasında çocuk cinselliğinin en önemli olgularındır. Bu dönemlerde kişinin bastırılması veya ketlenmeye uğramış olması sevgisel dürtülere dönüşebilir. Bu etkiler de ego tarafından bastırılrsa da bir yerde patolojik etkileri ortaya çıkar. Yani bozukluk görülen kişilerin sevgi ve ilgiden yoksun bir çocukluk geçirdiği söylenebilir. Bu değersizlik duygusu çocuklukta mastürbasyon, yetişkinlikte cinsel birleşme şeklinde görülebilir. Bazen cinsel tacize maruz kalmak da dürtü bozukluğuna neden olabilir.

DSM-5'e göre; Cinsel Dürtü bozuklukları; teşhircilik (egzibisyonizm), fetişizm, fortçuluk (frottörizm), pedofili (çocukçuluk), mazoşizm, sadizm, röntgencilik (voyerizm), transvestik fetişizm'in tanımları aşağıda listelenmiştir.

*Teşhircilik (Egzibisyonizm):* Kişinin cinsel organlarını başkasına/başkalarına tekrarlayan bir şekilde göstermesidir. Genellikle erkeklerde görülür. Soyunmaktan zevk alan teşhirci bu yolla cinsel doyuma ulaşabilir.

*Fetişizm:* Sadece erkeklerde görülen bu bozuklukta vücut veya vücuda yakın nesnelere (göğüsler, kalçalar, gözler, ayakkabı, külotlu çorap, sütyen vb.) ilgi vardır. Bozukluğun temelleri çocuklukta atılmış olsa da ergenlikte görülmeye başlar.

*Fortçuluk Frottörizm):* Genellikle erkelerde görülür. Penisini tamamen giyinmiş kadınların kalçasına veya vücudun diğer kısımlarına sürter.

*Pedofili (Çocukçuluk):* Küçük çocuklara cinsel ilgi duymadır. En az 6 ay süreyle 13 yaşında veya daha küçük çocuklara karşı tekrar eden şiddetli cinsel arzu veya uyarılmaların olmasıdır.

*Mazoşizm:* Genellikle erkeklerde görülür. En az 6 aylık süreyle cinsel memnuniyet için acı hissetmeleri gerekir.

*Sadizm:* En az 6 aylık süreyle bir kişinin başka bir kişiye acı ve ıstırap çektiği cinsel davranışları içerir.

*Röntgencilik (Voyerizm):* Çıplak ya da soyunan, giyinen cinsel etkileşimde bulunan kişileri gözetleyerek orgazm olma davranışıdır.

*Transvestik Fetişizm:* DSM-IV-TR şu şekilde tanımlanmıştır;

- En az altı aylık bir süre boyunca, heteroseksüel bir erkekte, karşıt-giyim ile ilgili yoğun, cinsel yönden uyarıcı fantezilerin, cinsel dürtülerin veya davranışların yineleyici bir biçimde ortaya çıkması,
- Bu fantezilerin, cinsel dürtülerin veya davranışların klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya veya toplumsal, mesleki alanlarda veya önemli diğer işlevsellik alanlarında bozulmaya neden olması.

## 2.1.2. Hormonlar

### 2.1.2.1. Cinsiyet hormonları

#### a) Erkek cinsiyet hormonları (androjenler)

Androjenler, 19 karbonlu steroid hormonlardır. Başlıca erkek cinsiyet hormonu olarak testosterondur. Dehidroepiandrosteron (DHEA) ve androstenedion, ise daha zayıf androjenlerdir.

Androjenler, insanlarda bulunan, androjen reseptörü denilen ve bazı hormonlara etki eden bir hormondur. Erkeklerde cinsel özelliklerin oluşmasına yardımcı (Testosteron, DHEA, DHT ) olan doğal

cinsellik hormonudur. Erkeklik hormonu olarak bilinse de kadınlar içinde önemli bir hormondur. Androjenin yüksek olması erkeklerde kalp hastalıklarını, kadınlarda ise erkek tipi kıllanmaya yol açar. Düşük seviyede olması ise cinsel isteksizlik, iktidarsızlık ve yorgunluğa neden olur (megep.meb.gov.tr).

Testosteron hem erkeklerde hem de kadınlarda; psikolojik, seksüel, bilişsel ve üreme yönleri için temel hormonlardan biridir. (Eisenegger, Haushofer ve Fehr, 2011). Testosteron esas olarak erkeklerde testislerin Leydig hücrelerinde ve kadınlarda yumurtalıklarda üretilir. Her iki cinsiyette de testosteron adrenal kortekste sentezlenebilir. Bununla birlikte, gonadlar, adrenaller ve hatta plasenta gibi klasik steroidojenik organlara ek olarak, steroidlerin aktif biyosentezi de beyinde gerçekleşir (Celec, Ostadníková ve Hodosy, 2015).

### ***b) Dişi cinsiyet hormonları***

Dişi cinsiyet hormonları, östrojenik hormonlar (östrojenler) ve progestasyonal hormonlar (gestajenler) olmak üzere iki sınıftır (megep.meb.gov.tr).

**Östrojenler:** Östrojenler, 18 karbonlu steroid hormonlardır; androjenlerdendir. Östrojenler, dişilerde menstruasyon kanamasından sonra durduktan sonra azar azar artıp, uterus mukozasını hazırlar; endometriumun büyümesini ve uterus bezlerinin derinleşmesini sağlar, fallop tüplerini ve vaginal epiteli değiştirir. Bu değişiklikler, menstruasyon kanamasından hemen sonra başlar. Östrojenler, dişilerde sekonder seks karakteristiklerinin sürdürülmesinde etkilidirler; iç ve dış genital organların gelişmesi ve olgunlaşmasını östrojenler sağlarlar.

**Progesteron:** Progesteron, başlıca progestasyonal hormon (gestajen)'dir. Progesteron, 21 karbonlu bir steroid hormondur ve ayrıca sürrenal korteks steroid hormonlarının sentezinde ara üründür. Progesteron, ovülasyondan sonra korpusluteumdan ve özellikle gebeliğin son trimestrinde plasentadan salıverilir. Progesteron, esas olarak endometriumda yaygın gelişme meydana getirir; uterusu embriyoyu kabul etmeye ve onu beslemeye hazırlar. Progesteron, serviks mukozası, vagina epiteli ve fallop tüpleri dâhil çeşitli dokularda östrojenlerin etkilerine zıt etki gösterir. Progesteron, meme bezlerini uyarır (megep.meb.gov.tr).

### ***2.1.2.2 Cinsiyet hormonlarına bağlı problemler ve müdahale***

**Hipogonadizm veya Cinsiyet Hormon Eksikliği:** Hipogonadizm, erkeklerde ve kadınlarda cinsiyete özgü seks hormonlarının hiç olmaması veya yetersiz olması durumudur. Erkeklerde seks hormonu testosterondur (erkeklik hormonu) testislerden (yumurtalardan) salgılanmaktadır. Kadınlarda ise seks hormonu östrojenlerdir (dişilik hormonu) ve ovaryum adı verilen yumurtalıklardan salgılanmaktadır.

Hipogonadizm, erkeklerde seks hormonlarının eksikliğinin yanı sıra üremeyi sağlayan spermelerin de yetersiz, hastalıklı veya hiç olmaması anlamına da gelmektedir. Çok nadir olarak, testosteron hormonu yeterli olup, sadece sperm hücresi eksikliği de olabilir. Bu durumdaki erkeklerde her şey normal gibi görünür, cinsel işlevlerin sürdürülür ama çocuk sahibi olunamaz.

Kadınlarda ise genellikle hormon eksikliğiyle ve yumurta hücresinin yeterli olmaması şeklinde görülür, doğuştan veya sonradan ortaya çıkan nedenlere bağlı olarak gelişebilir. Doğuştan nedenler genellikle kalıtsal hastalıklardır. Doğumdan itibaren kişide gelişim geriliği, cinsel karmaşa, sex organlarında problem, ergenliğe giriş zamanında sıkıntı, büyümede duraklama görülebilir. Daha yaşamın ilk dönemlerinden itibaren bir gelişim geriliği, cinsel karmaşa ve seks organlarında belirsizlik, zamanında ergenliğe girememe, büyümede duraksama dikkat çekebilir. Sonradan ortaya çıkan bozukluklar ise ortaya çıktığı yaşa göre değişik bulgular gösterebilir. Fiziksel muayene ile tanı konulabilir. Hormon testleri ile tanı konulabilir. Genellikle tıbbi müdahale gereklidir (temd.org, 2021).

### ***2.1.3. Erken Çocuklukta ve Ergenlikte Cinsel Gelişim***

#### ***2.1.3.1. Cinsel gelişim dönemleri***

Cinsel gelişim dönemleri ve temel kavramları ile ilgili tanımlar aşağıda listelenmiştir. Bireyin büyüme ve gelişimi ile birlikte üreme organlarının da büyümesi ve gelişmesi, bu gelişim karşısında bireyin olumlu ve sağlıklı bir tutum geliştirmesinin yanı sıra dürtü ve güdülerini kontrol etmeye yönelik beceri ve yetisinin gelişmesine Cinsel Gelişim denir. Cinsel gelişimle ilgili beş temel kavram vardır. Bunlar; cinsiyet, cinsellik,

cinsel olgunluk, cinsel kimlik ve libido' dur.

*Cinsiyet:* Kişinin kalıtım yoluyla belirlenen 'erkek' ya da 'dişi' olarak tanımlandığı biyolojik kimliğidir.

*Cinsellik:* Kişinin cinsiyetini benimseyip karşı cinsle münasebetten haz ve zevk duyabilmesidir.

*Cinsel Olgunluk:* Kişinin cinsel organlarının üremeyi gerçekleştirebilecek olgunluğa ulaşmasıyla birlikte toplumsal ve ahlaki normlara da uygun hareket etmesidir.

*Cinsel Kimlik:* Kişinin bedeniyle birlikte benliğini belirli bir cinsellik içerisinde algılayıp bu duruma uygun davranış, duygu, düşünceler geliştirmesidir.

*Libido:* Organizmanın davranışlarının temelini oluşturan cinsel içgüdü (enerji) ye verilen addır.

Freud, dünyaya geldikten sonra çocukların davranışlarının libidonun etkisinde başladığını ileri sürmüştür ve beş tane psiko-seksüel dönem geliştirmiştir (Başaran, 1971; s.125-126).

#### a) **Oral dönem (0-1 yaş)**

Bu dönem bebeklik dönemini kapsamaktadır. Bu dönemde bebek dış dünyayla bağlantısını beden yoluyla ve ağız yoluyla gerçekleştirmektedir. Bu dönemin haz bölgesi dil, dudaklar ve ağızdır. Bu dönemde bebek en çok anneye ihtiyaç duyar ve anneye bağ kurar. Bu dönemde bebeğin ihtiyaçlarının zamanında ve sevgiyle karşılanması yetişkinlikte sağlıklı kişilik geliştirmesi açısından önemlidir (Yavuzer, 1992).

#### b) **Anal dönem (2-3 yaş)**

Bu dönemde anal ve üretral bölgeler libido hazzı keşfeden çocuk, ilgisini dışkılama bölgesine yoğunlaştırır. Çocuk bu dönemde çişini ve dışkısını tutma ve bırakma eylemleriyle kas kontrolünü gerçekleştirir. Bu dönemde dışkı çok değerli bir nesnedir, çocuk dışkısını tutarak/bırakarak anal haz yaşar. Özerklik dönem olarak da adlandırılan bu dönemde tuvalet eğitimi de başlar. (Yavuzer, 1992). Ebeveynlerin tuvalet eğitiminde gösterdikleri tutumlar ileriki yaşlarda çocuğun nasıl bir kişilik geliştireceğini de etkileyen önemli bir unsurdur.

#### c) **Fallik dönem (4-6 yaş)**

Çocuk artık cinsiyetinin farkındadır. Bu dönemde libido etkisi genital bölgelerdedir. Haz duygusu cinsel organlara ve çevresine yönelmiştir. Masum masturbasyon hareketleri görülür. Freud bu dönemin cinsel kimlik gelişim açısından önemini vurgulamıştır. Çocukların özdeşim kurarak oedipus ve elektra karmaşasının çözümlenmesiyle kişiliğin şekilleneceğini belirtmiştir.

*Oedipus Karmaşası:* Erkek çocuğun annesine hayranlık duyması ve özel bir sevgiyle bağlanmasıdır. Babayı kıskanarak rakip görmesidir.

*Elektra Karmaşası:* Kız çocuğun babasına hayranlık duyarak özel bir sevgiyle bağlanmasıdır. Anneyi rakip görmesidir.

Bu yönelimler daha sonra kızların anneye, erkeklerin babayla özdeşim kurmasıyla sonuçlanacaktır.

Bu dönemde ebeveynlerin çocuklara karşı sevecen ve hoşgörülü olması gerekir. Çünkü çocukta cinsel kimlik arayışı başlamıştır ve uzun yıllar sürecektir. Bu arayışın çözümlenememesi ise ilerde güvensizlik, içe kapanıklık, suçluluk, başarısızlık, cinsel güçsüzlük olarak kendini gösterecektir (Yavuzer, 1992).

#### d) **Latent (gizil) dönem (7-11 yaş)**

Bu dönemde artık haz veren cinsel ilgiler yatışmıştır. Kız ve erkeklerin oyunları farklıdır. Kişilik belirginleşir. Cinsel roller pekişir. Süper ego gelişir ve toplumsal kurallar daha kolay benimsenir. Bu dönemde çocuk önemli beceriler edinir (Yavuzer, 1992).

#### e) **Genital (puberte) dönem (12-18 yaş)**

Çocukluktaki bağımlılık biter ve ergenlik bağımsızlığı başlar. Ruhsal açıdan çalkantılı bir dönemdir. Fiziksel, psikolojik ve cinsel açıdan hızlı değişimler söz konusudur. Sosyal yetişkinliğe yönelim başlar (Şenyüz, vd.,1998).

#### 2.1.3.2. **Cinsel gelişim bozuklukları ve cinsel kimlik bozuklukları**

Kişinin cinsiyeti 23X kromozomunda dişi yumurta ile 23Y kromozomunda bir erkek spermin birleşmesiyle belirlenir. Bu birleşmenin sonucunda 46 XY olursa (erkek embriyo) 46 XX olursa (dişi

embriyo) oluşur.46 XY yapısındaki embriyoda erkek cinsiyet genlerinde bir sorun yoksa yumurta sağlıklı bir şekilde gelişir. Burada testosteron ve dihidrotestosteron üretiminde aksaklık veya bu hormonların hücre düzeyinde etkilerini gösterememeleri sonucu erkek cinsiyet gelişiminde duraksamalar olur.

Aynı şekilde 46XX kromozom yapısında (Y) erkek kromozomu olmadığı için yumurta dışı yönünde gelişir. Ancak erkek hormonlarını anormal salgılanması durumunda genital yapıda erkek yönünde büyüme oluşur. Cinsiyet gelişim bozuklukları cinsel organda gözle görülür ve doğumdan hemen sonra fark edilir (cocukurolojisi.org.tr,2023).

‘Cinsiyet rolü terimi, eril(masculine)ya da dişil(feminine) olarak etiketlenebilen davranışları, tutumları değerleri, düşünme biçimlerini, konuşmayı, oturmayı ya da yürümeyi, giyinmeyi ve kişinin bedeninin süslemesini kapsar’ (Onur, 1993; s.296).

Cinsel kimlik bozukluğu kişinin genetik olarak sahip olduğu cinsiyetinden hoşnut olmamasıdır. Psiko-seksüel gelişimde 2 yaşında cinsiyet farkındalığı oluşur. Cinsel yönelim ise ergenlik döneminde oluşmaya başlar. Ergenlik tamamlanınca cinsel kimlik oluşur. Cinsel kimlik bozukluklarının nedenleri genetik, hormonal, sosyal ve psikodinamik etkenlere bağlıdır. Cinsel kimlik bozukluğunda çocuklar sürekli karşı cinsin oyunlarına, oyuncaklarına, kıyafetlerine sürekli olarak ilgi göstermesidir. Genellikle 4 yaşında kendini gösterir. Çocuklukta ise cinsiyetinden sürekli rahatsızlık duyma şeklinde belirti verir. Karşı cinstenmiş gibi giyinmeye ve davranmaya yönelim vardır. Ergenlikte ise artık açık açık dile getirilir. Tamamen karşı cinstenmiş gibi davranırlar.

#### **2.1.4. Cinsel Eğitim**

Cinsel eğitim kişinin sosyal, duygusal, fiziksel olarak cinsel gelişimi kavramasıdır. Üreme konusunda problemlerini çözebilmesi, cinsel dürtü ve güdülerini kontrol edebilmesi, cinsellik konusunda başkalarının fikirlerine saygı duyabilmesi, olumlu bir tutum ve değerler bütünü edinebilmesi için verilen eğitimidir. Bir çok farklı konuyu da içinde barındıran kapsamlı bir eğitimidir. Çocuklar her yaşta farklı bir cinsel gelişim döneminde olduklarından her dönemin kendine özgü durumları göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğun tüm gelişimleri, ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Cinsel eğitimin ailede başlaması ve anne babalar tarafından çocuğun yaşına uygun bir şekilde verilmesi çok önemlidir. Cinsel eğitim çocukların sağlıklı bir cinsel gelişim süreci geçirerek, sağlıklı cinsel kimlik kazanması ve ileri ki hayatında sağlıklı üreme ve aile hayatı açısından çok önemlidir. Anne babaların çocukların cinsellikle ilgili sorularına yaşına uygun bir şekilde açık ve anlaşılır cevaplar vermesi önemlidir. Yanıtlanmayan her soru çocuğun merak duygusunu peçinler. Çocuk, çevreden duyduğu bilgilerle yetinmek zorunda kalır ki bu da bazen yanlış olmakla beraber ürkütücü ve korkutucu olabilir (Yavuzer, 1992; s.143).Cinsel eğitim erken çocuklukta itibaren mutlaka ebevyneri tarafından verilmeye başlanmalıdır.

#### **2.1.5. Cinsellik ve Cinsel Yaşam**

Cinsellik: Fizyolojik, psikolojik, sosyolojik açıdan çok yönlü bir kavramdır. Doğuştan sahip olunan cinsiyete ait özellikleri de kapsayan cinsellik, hayatta insanın en temel içgüdüsüdür. Üremenin kaynağı olarak kutsal bir yanı varken, hazzın kaynağı olarak kötü bir yönü de vardır. Cinsel yaşam kişilerin kendilik kavramıyla ilgili bir süreçtir. İnanışlar, toplumsal normlar, yanlış ve baskıcı cinsel eğitimin sonucuna kişilerin cinsel yaşamdaki örüntüleri belirleyen önemli unsurlardır.Sağlıklı bir cinsel yaşantıya sahip olabilmek ve sağlıklı bir kişilik yapısına sahip olmak birbiriyle doğru orantılıdır. Karşılıklı olarak birbirini seven çiftlerin cinsel etkileşimleri de gayet olağan bir durumken, kişinin cinsellikle ilgili kalıp yargıları bu süreci olumsuz etkileyen bir durum olduğu düşünülmektedir.. Kişilerin partnerleriyle kuracakları sağlıklı cinsel ilişkileri geride kalan bütün ilişkinin daha verimli ve doyum sağlayıcı olmasında önemli katkıları olabilir.. Cinsel yaşantıyı çiftlerin sosyal yaşantılarındaki ilişki kalitesinden ayrı düşünmemek gerekir. Kadının erotik doyumunun ve partnerine bağlılığının sevgi dolu bir ilişki yaşamanın verdiği güven hisleriyle bağlantılı olduğu ve kadınların cinsel becerilerine yönelik ilgisinin özellikle orta yaş döneminde arttığı belirtilmiştir (Sadock, 2022).

#### **2.1.6. Cinsel Sağlık ve Cinsel Yönelim**

Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) cinsel sağlığı "cinsel yaşamın bedensel, ruhsal, zihinsel ve sosyal açıdan bir



bütün olarak ele alınması yoluyla kişilik, iletişim ve sevginin olumlu yönde zenginleşmesi ve güçlenmesi olarak tanımlamaktadır (PAHO and WHO;2000). Cinsel yönelim ise: kişinin düşüncesi, duygusal ve davranışsal anlamda cinsel çekicilik duyduğu cinsiyete göre, belirlenen özelliktir. Cinsel yönelim, kişinin hangi cins-cinslere karşı arzu duyduğu üzerine tanımlanmakta ve buna göre yapılan tanımlamalar aşağıda listelenmiştir (Eşel, 2006; American Psychological Association, 2009).

*Karşı cinsle ilgi (Heteroseksüel):* Kişinin karşı cinsten olanlara cinsel ilgi duyması.

*Aynı cinsle ilgi (Homoseksüel, Eşcinsel):* Kişinin kendi cinsiyetinden olanlara karşı cinsel ilgi duyması.

Biseksüel olma: Kişinin her iki cinsiyete de cinsel ilgi duyması.

*Travesti olma:* Karşı cinsiyet özgü davranıp, o şekilde giyinmekten zevk alma.

*Transseksüel olma:* Cinsiyetini değiştirmesi gerektiğine ve bedenen ve ruhen karşı cinsten olması gerektiğine inanmak. Günümüzde homoseksüel yerine, erkekler için 'Gay', kadınlar için 'Lezbiyen' terimleri de kullanılmaktadır.

### **2.1.7. Cinsel Yolla Bulaşan Hastalıklar Önleme ve Kontrolü**

Sağlıklı ve mutlu bir cinsel hayat kişinin kendini iyi hissetmesini sağlar. Ancak cinsel yaşamın sağlıklı bir şekilde devam etmesi için de dikkat edilmesi gereken bazı hususlar vardır. Bu hususlar tedbirsiz bir şekilde yaşanan bir cinsel ilişki sonucu karşılaşılabilecek bir sorun olan; Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyondur. Cinsel Yolla Bulaşan Enfeksiyonlar (CYBE) her toplumun önemli bir halk sağlığı sorunudur. Bu Enfeksiyonlara baktığımızda en yaygın olanları şunlardır:

*Gonore(Bel Soğukluğu):* Gonore ya da sık bilinen adıyla bel soğukluğu, Neisserriagonorrhoeae isimli bir bakterinin neden olduğu cinsel yolla bulaşan bir enfeksiyondur. Cinsel ilişki sırasında semen ve vajinal sıvılar yoluyla bulaşır.

*Frengi(Sifilis):* Sifilis, ya da sık bilinen adıyla frengi; Treponemapallidum adı verilen bakterinin neden olduğu cinsel yolla bulaşan bir enfeksiyondur. Hastalığın neden olduğu yaralara temasla kolayca bulaşabilir. Doğru tedavi edilmediğinde ciddi sağlık sorunlarına yol açar.

*HIV(AIDS),(Human ImmunodeficiencyVirus / İnsan Bağışıklık Yetmezliği Virüsü):* 1980'li yıllarda ortaya çıkan HIV/AIDS (Human Immunodeficiency Virüs/Acquired Immune Deficiency Syndrome) [İnsan Bağışıklık Yetmezliği Virüsü/Edinilmiş Bağışıklık Eksikliği Sendromu] ilk saptandığı ülkelerde hipergeometrik artışla yayılmış ve "çağın vebası" olarak adlandırılmıştırKan ve korunmasız cinsel temas yoluyla bulaşan ve vücudun çeşitli dokularına yerleşebilen, ancak esas etkilerini bağışıklık sistemi üzerinde gösteren bir virüstür. Bunların yanı sıra otuzdan fazla enfeksiyon vardır ve kişilerin vücutlarını belirli bölgelerinde ciddilezyonlara sebep olurlar. Bunlardan Uçuk (Herpes HSV), trichomonas, Üretrit (klamidya, Mikoplazma / Üreaplazma)Hepatit B/C en yaygın olanlarıdır. Cinsel yolla bulaşan hastalıkların tedavisi bulaşı azaltmak ve iyileştirmek amaçlı antibiyotik tedavisinin yanı sıra, bundan sonraki oluşacak riskli davranışların azaltılması/önlenmesi ile amacıyla yapılmaktadır. Bulaş genelde cinsel ilişki sırasında vücut salgılarının birbirine karışımıyla olmaktadır. Bunun yanı sıra ameliyat, diş çektirme vb. cerrahi işlemler, manikür pedikür gibi bakım işlemleri ve kan ürünleri transfüzyonu işlemlerinde sterilizasyon ve temizliğin sağlanmaması da bulaş nedenlerindedir. Doğum esnasında anneden bebeğe geçmesi de olasıdır. Kişilerin bu konuda bilinçlendirilmesi; cinsel ilişki sırasında koruma(kılıf) kullanılması konusunda ve üreme sağlığı konusunda gerekli eğitimlerin verilmesi şeklinde yapılabilir(Çobanoğlu, 2009; halksagligiokulu.org).

### **3. YÖNTEM**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda, gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; s.39).Çalışmada doküman inceleme tekniği kullanılmıştır.Cinsellik,cinsel dürtüler ,hormnlar ile ilgili konular taranarak incelenmiştir.İlgili konular bir arada toplanarak çalışılmıştır.

Herhangi bir etik kurul izni gerekmemektedir.

### 3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada konularla ilgili alan yazın taraması kapsamında; kitaplar, yüksek lisans tezleri, yabancı kaynaklı dergiler ve internet kaynakları incelenmiştir. Çalışma 2022 Aralık ayından itibaren dokümanların incelenmesi ve analizi yapılarak derleme makale türünde bu çalışma hazırlanmıştır.

## 4. BULGULAR

Yapılan alan yazın taraması ve araştırmaların sonucunda,cinsellik,dürtü ve hormonlar konularının genellikle ayrı ayrı ele alındığı görülmüştür. Dürtüler konusu Freud tarafından derinlemesine çalışılmış ve Freud dürtüleri cinsellik ve hormonlardan bağımsız görmemekle birlikte cinsellik ve hormonlar konusunu sadece dürtüleri açıklarken ele almıştır. Hormonlar konuları ise sadece cinsiyet hormonları olarak değil insan vücudunda ki bütün hormonlarla birlikte ele alınmıştır ve cinsellik,dürtüler konularına değinilmemiştir. Cinsellik konusu geniş kapsamlı olarak incelendiğinde genel olarak sağlık alanı ve çocuk gelişimi alanlarında ders ve eğitim materyalleri içinde kendine daha fazla yer bulmuştur. Oysa ki sağlıklı bir cinsel gelişim;cinsellik dürtü ve hormonların uyumlu olarak çalışması ile mümkün olabilmektedir. O nedenle cinsellik,dürtü ve hormonların,çocukların gelişiminde birlikte ele alınması önemlidir. İnsan yaşamında doğumdan itibaren başlayan ve yaşamın sonuna kadar devam eden cinsellik davranışlarına dürtüler ve hormonlarla ele alarak incelendiğinde;

Dürtü doğuştan gelen içgüdüleri de kapsayan geniş bir kavramdır. İnsan hariç diğer tüm canlılarda türe özgü davranış şeklinde cinsel dürtü yani içgüdü niteliğindedir. Ancak insanlarda cinsellik bireysel farkları barındırırken kültürel etkilerle şekillenen bir davranıştır. Dürtüler genellikle kişisel geçmişten izler taşır ve benliğin etkisiyle farklılık gösterirler yani öznedir. Dürtüler fiziksel gelişimden ve ruhsal olgunlaşmadan etkilenirler. Dürtüsel enerjiler de ergenlikte, yaşlılıkta, belirli dönemlerde, mevsimsel olarak, günün belirli saatlerinde farklılık gösterebilirler. Cinsellik genital dönemlerle sınırlı olmayıp, çocukluktan itibaren hazzın bedeninin farklı bölgelerinde hissedildiği, kişiyle birlikte sürekli gelişen, ergenliğin tamamlanmasıyla da üremeye ilgili son şeklini almaktadır.

Freud,'un çocukluk amnezisinde gizlenen cinsel dürtü; erojen bölgenin uygun bir biçimde uyarılması sonucu doyuma yöneliktir. Bu erojen bölgeler psikoseksüel gelişim evrelerinde ağız, anüs ve cinsel organlardır. Çocuk cinselliği otoerotik davranışları içerir.Burada çocuk cinsel nesne olarak kendi bedeni erotojenik bölgeleridir.Bu bölgeler aracılığıyla çocukluk mastürbasyonu gerçekleşir.Çocukluk mastürbasyonu preburte dönemde genital bölgelerini uyarmaları ve bu esnada terleme kızarma sık nefes almalarıdır.

Ergenlik döneminde cinsellikle ilgili kızlarda ve erkeklerde karşıtlıklar vardır.Kızlar cinsel yasakaları daha çabuk içselleştirmektedir.Erkelerde iğrenme acı hisleri daha çabuk kabul görmektedir.Erkekler kızlara göre daha fazla mastürbasyon yapmaktadırlar. Cinsel dürtü bozukluğu,aşırı derecede sex ve mastürbasyon yapma isteği ve buna engel olamama durumudur.Bozukluk olan kişiler bu isteklerine yönelik kişileri de seçme konusunda seçici değildirler.

Özellikle odipus ve elektra karmaşasında çocuk cinselliğinin en önemli olgularıdır. Bu dönemlerde kişinin bastırılması veya ketlenmeye uğramış olması sevgisel dürtülere dönüşebilir. Bu etkiler de ego tarafından bastırılrsa da bir yerde patolojik etkileri ortaya çıkar. Yani bozukluk görülen kişilerin sevgi ve ilgiden yoksun bir çocukluk geçirdiği söylenebilir. Bu değersizlik duygusu çocuklukta mastürbasyon, yetişkinlikte cinsel birleşme şeklinde görülebilir.

Cinsiyet hormonları erkeklerde androjenlerdir, cinsiyet hormonu testosterondur. Androjenin yüksek olması sonucu,erkeklerde kalp hastalıkları,kadınlarda erkek tipi kıllanmaya yol açar. Düşük seviyede olması ise iktidarsızlık, yorgunluk cinsel isteksizliğe yol açar.Kadınlarda cinsiyet hormonları östrojenler ve gestajenlerdir. Östrojen sekonder seks hormonlarının sürdürülmesi,iç ve dış genital organların gelişip olunlaşmasından sorumludur.Progesteron ise meme bezlerini uyarır,uterusu embriyoyu kabul etmesi için hazırlar.Hipogonadizm ise cinsiyete özgü seks hormonlarının olmamasının yanı sıra, erkeklerde spermlerin yetersizliği veya olmamasıdır. Kadınlarda yumurta hücrelerinin yetersizliğidir. Doğumdan itibaren gelişme geriliği, cinsel karmaşa, seks organlarında belirsizlik şeklinde kendini belli eder.

Kişinin cinsiyeti 23X kromozomunda dişi yumurta ile 23Y kromozomunda bir erkek spermin birleşmesiyle belirlenir. Birleşmenin sonucunda 46 XY erkek, 46XX dişi embriyoyu oluşturur. Cinsiyet gelişim bozuklukları doğumdan hemen sonra cinsel organda gözle görülebilir. XY yapısındaki embriyoda cinsiyet genlerinde bir sorun yoksa yumurta sağlıklı bir şekilde gelişir.

Cinsel Kimlik Bozukluğu genellikle 4 yaşında kendini gösterir. Çocuğun karşı cinsten “miş” gibi davranması, karşı cinsin oyuncaklarına ve kıyafetlerine ilgi göstermesi gibi davranışlar görülür. Anne babaların bu aşamada çocuklarının davranışlarını iyi okuması ve gerekli tedbirleri alması çok önemlidir. Ergenlikte ise cinsiyetinden memnuniyetsizlik görülür ve genellikle açıkça ifade edilen bir durumdur.

Erken çocukluktan itibaren cinsellikle ilgili gelişim dönemleri bireyin cinsel kimliğinin oluşmasında, önemli bir yere sahiptir. Cinsel kimliğin kazanılması erken çocukluk döneminde başlamakta ve ergenlik döneminde cinsel kimliğe uygun davranışlara dönüşmektedir. Çocukların özdeşim kuracakları bireyin yokluğu, niteliği, anne baba davranışları, ilişkileri, aile içi şiddet cinsel istismar, cinsiyet ayrımcılığı gibi nedenler çocuklarda sağlıklı özdeşim kurmaya engeldir. Özellikle yaşamın ilk 3 yılında ebeveyn çocuk ilişkisi cinsel kimliğin sağlıklı bir şekilde oluşması için önemlidir. Cinsel kimliğin sağlıklı bir şekilde oluşmasında ebeveyn tutumlarının yanı sıra dürtüler, hormonlar da önemlidir.

## **5. TARTIŞMA VE SONUÇ**

Cinsellik insanlığın var oluşuyla birlikte başlayan ve insanların en temel ihtiyaçlarından biridir. Cinselliğin bireysel başlangıcı ise anne karnında döllenmiş yumurtaların cinsiyet hormonlarıyla buluşması itibarıyla başlamaktadır. Bu buluşma esnasında hormonların sağlıklı bir şekilde buluşması kadın ya da erkek olarak sağlıklı cinsiyetin oluşumunun başlangıcıdır. Çocuk dünyaya geldiği andan itibaren sahip olduğu cinsiyet kimliği üzerinden ,anne baba ve çevreninde etkisiyle ,cinsel kimliğini öğrenir ve cinsel kimliğine uygun davranışlar edinir. Burada hormonların normal bir şekilde çalışması da önemli bir etkidir.

Dürtüsel anormallikler cinsel dürtü bozukluklarına yol açmaktadır. Hormonal bozukluklar ise cinsel hormon bozukluklarına yol açmaktadır. Döllenmeden sonraki süreçte cinsiyet hormonlarıyla ilgili problemler de cinsiyet karmaşası ve cinsel gelişim bozukluklarına yol açmaktadır. Cinsel kimliğin sağlıklı bir şekilde gelişmesi için erken çocukluktan itibaren ve ergenliğin sonuna kadar devam eden cinsel gelişim dönemlerinin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi gerekmektedir. Dürtülerin ve cinsiyet hormonlarının normal olarak işlevini yaptığı durumlarda da cinsel gelişim dönemlerinde yaşanan bir takım sorunlar neticesinde bireylerde cinsel davranış bozuklukları olabilmektedir. O nedenle ailelere önemli görevler düşmektedir. Aileler çocuklarına doğru bir cinsel eğitim verirken gelişim dönemlerini de iyi bilmelidir. Cinsel gelişim dönemlerinin sağlıklı geçirilmesi bireylerin yetişkinlikte de sağlıklı bireyler ve sağlıklı cinsel kimliğe sahip bireyler olmaları açısından önemlidir. Cinsel gelişim dönemleri incelendiğinde her dönem bir sonraki dönem için basamaktır. Sağlıklı geçirilen bir dönem kendinden sonra ki dönem için sağlam temeller oluşturmaktadır. Oidipus ve Elektra karmaşası da fallik dönemde başlayan ve çocukların anne babayla sağlıklı özdeşim kurdukları kritik dönemlerdir. Bu dönemlerde sağlıklı özdeşim kurulması, çocukların ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de sağlıklı bireyler olmaları açısından çok önemlidir. Cinsel kimlikle ilgili sağlıklı gelişen süreçler yetişkinlikte bireyin sağlıklı ve mutlu bir cinsel hayat yaşamasında önemli bir yere sahiptir. Cinsel yaşamın sağlıklı devam etmesi kadar, erken çocuklukta ve ergenlikte edinilen bilgiler cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunmak için gereklidir.

Çocuklara cinsel eğitim, aile tarafından verilmelidir. Çocukların cinsellikle ilgili soruları basit ve anlayabilecekleri bir şekilde yanıtlanmalıdır. Çocukların yetişkinlikte sahip olacakları sağlıklı bir cinsel kimlik kazanmaları konusunda ailenin yanı sıra bir çok etmen bulunmaktadır. Bunlar; cinsel davranışlarını etkileyen hormonlar, dürtüler, genetik miras ve çevresel etmenlerdir. Yanlış aile tutumları ve olumsuz çevre koşulları Cinsel Kimlik Bozukluğuna, Cinsiyet hormonlarının çalışmasıyla ilgili sorunlar cinsel hormon bozukluklarına yol açarken, dürtüsel bozukluklar cinsel dürtü bozukluklarına neden olmaktadır. Çocuğun özellikle ergenlik döneminde akran çevresinin de etkisiyle yanlış cinsel davranışlar ve cinsel tercihlere yönelmesi de olasıdır. O nedenle ailelerin çocuklarla cinsellik konusunda yaşlarına uygun bir şekilde konuşmaları önemlidir. Erken çocukluktan itibaren çocukların geçirdikleri cinsel gelişim dönemlerinin sağlıklı bir şekilde yaşanmış olması

yetişkinlikte de sağlıklı bireyler olmaları açısından çok önemli ve kritiktir. Ergenlikte ve yetişkinlikte cinsel davranışların bilinçli olması ve cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunmakla ilgili bilinç düzeyi ailelerin çocuklarına verecekleri cinsel eğitimle mümkün olabilir. Aksi takdirde cinsel yolla bulaşan hastalıklara davetiye çıkarıldığı gibi istenmeyen gebelikler de oluşabilir. Erken çocuklukta temelleri atılan ve ergenlik, yetişkinlik dönemlerinde devam eden dürtüler, hormonlar ve çevresel nedenlerden dolayı yaşadıkları cinsel problemler/sorunlar çok ciddi ve kendi başına çözülemez durum da ise mutlaka bir uzmandan yardım alınmalıdır. Cinsel gelişim ve cinsellikle ilgili sorunların toplumda genellikle suç gibi algılanması sonucu sorunlar çoğu zaman bireylerce gizlenebilmektedir. Oysaki hormonlar, genetik faktörler, çevre, ebeveyn tutumları cinsellikle ilgili gelişimi olumlu veya olumsuz etkileyen unsurlardır. Cinsellikle ilgili konular çok fazla konuşulmadığından insanların cinsel sorunlarıyla ilgili problemi fark etmesi ve bunu dile getirmesi zor bir durumdur. Kişilerin problemi fark etmesi ve iyileşmek istemesi tedavi sürecini kolaylaştırmaktadır. Tedavi ile birlikte psikoteknik müdahalelerin de iyileşmeye önemli katkıları vardır. Burada önemli olan ise kişilerin bu problemlerin gerçekten olduğunu kabul etmesi ve bilinçli bir şekilde iyileşmeyi istemesidir. Cinsellik, dürtü ve hormonlar konuları çocuk gelişiminde daha fazla birlikte ele alınarak incelenmelidir. Böylelikle bireylerin çocukluktan itibaren kazanacağı cinsel kimliğinin ve cinsel davranışlarının nedenleri daha iyi gözlenirken, anormalliklerin erken fark edilerek bireyin rahatsızlık türünü ve derecesini algılamakta ve bireye yardımcı olunması konusunda önemli bir adım olacaktır. Cinsel gelişim dönemleriyle ilgili ebeveynlerin bilgilendirilmesi yönünde çalışmalara ağırlık verilmesi sağlıklı bireyin yetişmesinde önemli bir katkı sunacaktır. Ebeveynlere, çocuklarına erken çocukluktan itibaren doğru cinsel eğitim verebilmeleri yönünde uzman kişiler tarafından bilgilendirilmeler yapılmalıdır. Ergenler başta olmak üzere toplumun genelinde cinsel yolla bulaşan hastalıklar ve korunma yolları ile ilgili cinsel sağlık konulu eğitimler verilmelidir; cinsel yolla bulaşan hastalıklardan korunma, istenmeyen gebelikler ve bilinçli bir cinsel davranış geliştirilmesi açısından bu eğitimler çok önemli olacaktır. Ülke genelinde ders müfredatları içinde cinsel sağlık eğitimine yönelik konular eklenmelidir.

### BEYAN

“Erken Çocukluk Döneminde Temelleri Atılan Cinsel Gelişimin Dürtüler ve Hormonlarla Birlikte İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### KAYNAKÇA

- American Psychological Association, (2009). *Report of the American Psychological Association Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation*. <https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/therapeutic-response.pdf>
- Amerikan Psikiyatri Birliği, (2014). *Rahsal bozuklukların tıbbi ve sayımsal el kitabı*. (5. Baskı). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- APA, (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (4th Ed.). Washington: APP.
- Başaran, İ.E. (1971). *Eğitim psikolojisi modern eğitimin psikolojik temelleri*. (2. Baskı). Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Bellamy, C. (2002). *Child health. Oxford Textbook of Public Health* (Ed: Detels R, McEwen J. (4. Ed.). Beaglehole R and Tanaka H). The Scope of Public Health. New York: Oxford University Press.
- Celec, P., Ostatníková, D. & Hodosy, J. (2015). On the effects of testosterone on brain behavioral functions. *Frontiers in Neuroscience*, 9, 12.
- Çıtakbaş, A. (2021), *Kendini kesen kız ergenlerde babayla ilişkisinin cinsel dürtü organizasyonundaki rolünün projektif testlerle değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Çobanoğlu, N. (2009). *Ölümcül olabilen bulaşıcı hastalıklarla ilgili tıbbi araştırmalarda etik*. Ankara: Sağlık Bilimlerinde Süreli Yayıncılık.
- Eisenegger, C., Haushofer, J. & Fehr, E. (2011). The role of testosterone in social interaction. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(6), 263-271.
- Erermiş, S., Tamar, M., Denizoğlu, A., Aras, Ş., Musabalı, S. & Aydın, C. (1997). Cinsel kimlik bozukluğu

- tanısı almış olan çocuk ve ergenlerde sosyodemografik, klinik ve psikometrik özellikler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 4, 97-104.
- Eşel, E. (2006) İnsan cinselliğinin biyolojik ve evrimsel temelleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*; 16, 274-288.
- Geçtan, E. (1984). *Çağdaş yaşam ve normal dışı davranışlar*. (3. Baskı). Ankara: Maya Yayınları.
- Mangır, M. (1990). *Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki altı yaş çocuklarında cinsel kimliğin kazanılması üzerinde bir araştırma* (Vol. 1190). Ankara Üniversitesi, Ziraat Fakültesi.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Michaud, I. & Bolvin, J. (2009). When attachment disorder presents with symptoms of gender identity disorder: case discussion. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, 18, 136-137.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2015). Sağlık hizmetleri. *Endokrin Sistem*, Ankara. Retrieved from [http://www.megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller/Endokrin%20Sistem.pdf](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller/Endokrin%20Sistem.pdf)
- Onur, B. (1993). *Çocuk ve ergen gelişimi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Öztürk, M. O. (2001). *Cinsel uyum sorunları. ruh sağlığı ve bozuklukları* (Yenilenmiş 8. Baskı). Ankara: Tuna Matbaacılık.
- Pan American Health Organization, World Health Organization. (2000). *Promotion of Sexual Health, Recommendations for Action*, Guetamala, May 19-22.
- Ross, D. P. & Gauvain, M. (2008). *Child psychology. A Contemporary Viewpoint*. McGraw-Hill Book Company. USA.
- Freud, S. (1915). Instincts and their vicissitudes. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud 1915*, 14, 109-140.
- Sadock, V. (2022). Cinsellik ve cinsel işlev bozuklukları. B.J. Sadock, V.A. Sadock ve P. Ruiz. (Editörler). *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry*. (10. Baskı.). (Türkçe 1. Baskı). Çev. Ali Bozkurt ve Ercan Dalbudak. Ankara. Güneş Tıp Kitabevi.
- Sağlam, M. (2018). *Müsabık taekwondocularda saldırganlık ve dürtüsel davranış tepkilerinin incelenmesi*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Sağlık Bakanlığı, (2009). Ana Çocuk Sağlığı ve Aile Planlaması Genel Müdürlüğü, *Cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar katılımcı kitabı*, Ankara. Retrieved from <https://www.halksagligiokulu.org/Kitap/Detay/cinsel-yolla-bulasan-enfeksiyonlar-katilimci-kitabi/4c6f2f9b-78ca-4d60-97a5-14ccbc699885>
- Sargın, N. (2001). *Çocuklarda ruh sağlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semizoglu, A.G. (2018). *Genç yetişkinlerde sürekli öfke ve öfke ifade tarzları ile dürtüsellik arasındaki ilişki*. (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Şenyüz, S., Cantekinler, S., Çağdaş, A., Şen, S., Akyürek, T., Albayrak, H., Doğruer, S. & Erbaş, A.G. (1998). Konya: *Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Yaşam ve Geliştirme Vakfı*, 4.
- Soysaloğlu, B. (2022), *Yetişkin kadınların çocukluk çağı travmalarının dürtüsellik ve cinsel tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Tamar, M. (2007). *Çocukluk ve ergenlik çağı cinsel kimlik bozuklukları*. Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları içinde. Aysev A, Taner Y (eds). İstanbul: Asimetrik Paralel.
- Tatlıoğlu, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin beş faktör kişilik kuramı'na göre kişilik özellikleri alt boyutlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 939-971.
- Temel, Z. F. (1991). *Yetiştirme yurdu ve ailesi yanında kalan 14-18 yaş grubundaki gençlerin cinsiyet rolü kimlikleri ile moral gelişimlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Türk Çocuk Ürolojisi Derneği, (2020). 12. *Türk Çocuk Üroloji Kongresi Özet Kitabı*, Pediatrik Üro-Endokrin Kursu. Retrieved from [https://www.cocukurolojisi.org.tr/upload/12\\_Turk\\_Cocuk\\_Urolojisi\\_Kongresi.pdf](https://www.cocukurolojisi.org.tr/upload/12_Turk_Cocuk_Urolojisi_Kongresi.pdf)
- Türkiye Endokrinoloji ve Metabolizma Derneği, (2021). *Hipogonadizm (Cinsiyet Hormon Eksikliği)*, Ankara. Retrieved from

[https://temd.org.tr/halk/hastaliklar/hipogonadizm-cinsiyet-hormoneksikligi#:~:text=Hipogonadizm%20veya%20cinsiyet%20hormon%20eksikli%C4%9Fi,ba%C5%9F%C4%B1ca%20testislerden%20\(yumurtalardan\)%20salg%C4%B1lanmaktad%C4%B1r.](https://temd.org.tr/halk/hastaliklar/hipogonadizm-cinsiyet-hormoneksikligi#:~:text=Hipogonadizm%20veya%20cinsiyet%20hormon%20eksikli%C4%9Fi,ba%C5%9F%C4%B1ca%20testislerden%20(yumurtalardan)%20salg%C4%B1lanmaktad%C4%B1r.)

Unicef Türkiye, (2023). *Çocuk haklarına dair sözleşme,yazılı maddeler*. Retrieved from

<https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>

Yavuzer, H. (1992). *Çocuk psikolojisi*. (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.