

EĞİTİMDE GÜNCEL KONULARA BAKIŞ

EDİTÖR

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI



İKSAD
Publishing House

EĞİTİMDE GÜNCEL KONULARA BAKIŞ

EDİTÖR

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI

YAZARLAR

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ

Doç. Dr. İsmail TAŞ

Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ

Doç. Dr. Yeliz KINDAP TEPE

Dr. Banu BEYAZ

Uzm. Fatma YÜCEL

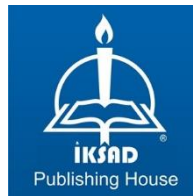
Ceren DURAK

Mertcan TAPLI

Merve YILDIZ

Mustafa Taha ŞEN

Zeliha DEMİROĞLU



Copyright © 2024 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, distributed or
transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or mechanical
methods, without the prior written permission of the publisher, except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other noncommercial uses
permitted by copyright law. Institution of Economic Development and Social
Researches Publications®

(The Licence Number of Publicator: 2014/31220)

TÜRKİYE TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: iksadyayinevi@gmail.com

www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2024©

ISBN: 978-625-367-910-1

Cover Design: İbrahim KAYA

November / 2024

Ankara / Türkiye

Size = 16x24 cm

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI1

BÖLÜM 1

OKUL ÖNCESİ BİREYLERİN DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÇİZGİ FİLMLEİN KULLANILMASI*

Arş. Gör. Ramazan ERTEN3

BÖLÜM 2

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ: FONOLOJİK FARKINDALIK

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI17

BÖLÜM 3

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE HAYAT SEVGİSİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mustafa Taha ŞEN
Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ33

BÖLÜM 4

ERGENLERİN PAYLAŞAN EBEVEYNLİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ VE ÖNCÜLLERİNİN İNCELENMESİ

Zeliha DEMİROĞLU
Mertcan TAPLI
Ceren DURAK
Doç. Dr. Yeliz KINDAP TEPE63

BÖLÜM 5

POZİTİF BİR DUYGU OLARAK MİNNETTARLIK

Dr. Banu BEYAZ87

BÖLÜM 6

3-6 YAŞ ARASI ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN BESLENME BİÇİMLERİNİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ
Uzm. Fatma YÜCEL101

BÖLÜM 7

DEVLET VE ÖZEL İLKOKUL 3 VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SU KİRLİLİĞİ KONUSUNDAKİ FARKINDALIĞI

Merve YILDIZ

Doç. Dr. İsmail TAŞ125

ÖN SÖZ

Günümüzde eğitim ve teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitimin niteliğini artırmaya yönelik araştırmalar yapılmakta ve yapılmaya da devam etmektedir. Eğitim bir bütündür ve eğitimde yaşanan bu değişim sürecine uyum sağlayacak 21. yy. becerilerine sahip bireyler yetiştirme önem taşımaktadır. Çağın gereksinimlerini karşılayacak bireylerin yetiştirilmesinde öğretmenler, öğretmen adayları, ebeveynler ve öğrenciler bir bütün olarak ele alınmalı ve her birinin yeterlilikleri gözden geçirilmelidir. Bu açıdan kitapta bireylerin kişilik gelişiminde önemli bir yeri olan pozitif psikoloji yaklaşımının üzerinde en çok durduğu kavramlardan biri olan minnettarlık ele alınırken başka bir çalışmada günümüz sorunlarından biri olan su kirliliğine vurgu yapılarak suyun sürdürülebilir kullanımı üzerinde durulmuştur. Dünyadaki değişim ve yeniliklerin bireylerin değişimlerini zorunlu hale getirmesi, yaşam boyu öğrenme gereksinimini beraberinde getirmiştir. Bireylerin yaşam boyu öğrenme ile hayat sevgisi yani yaşama keyifle bağlanması arasındaki ilişkiyi ortaya koyan çalışma ile farklı bir bakış açısı kazandırmaya çalışılmıştır. Bunun yanı sıra bireylerin yaşam boyu tüm öğrenmelerini destekleyen temel gereksinimlerden biri olarak ifade edilen erken okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. Özellikle erken okuryazarlık bileşenlerinden gelişimsel bir süreci içeren fonolojik farkındalık becerisi ele alınmıştır. Bu becerinin kavramsal çerçevesi geniş bir çerçevede ele alınarak eğitim ortamlarında nitelikli bir şekilde uygulanması hedeflenmiştir. Eğitim, sadece normal gelişim gösteren çocukları değil, özel eğitime gereksinim duyan çocukları da kapsadığından bundan yola çıkarak bu çocukların beslenme biçimlerine dikkat çeken çalışmaya rastlamaktayız. Bu çalışmanın çıkış noktası, beslenme biçimlerinden kaynaklanan sağlık sorunlarının beraberinde eğitimde aksaklıklara yol açmasıdır. Yine erken çocukluk döneminin öneminden yola çıkarak kitapta çocukların yaşamında önemli bir yeri olan, çocukları eğlendirirken aynı zamanda düşünmeye sevk eden çizgi filmlerin değerler eğitiminde kullanılma durumları ele alınmıştır. Son olarak ise günümüzde sosyal medya kullanımının gittikçe artması ve buna bağlı olarak da ebeveynlerin yaptığı paylaşımların çoğunun

çocukları üzerinden gerçekleştiğine dikkat çekilmektedir. Bu kapsamda paylaşılan ebeveynlere sahip ergenlerin bu davranışa yönelik tutumları günümüz sorunlarına ışık tutacak şekilde ele alınmıştır. Bu kitap; öğretmenleri, öğretmen adaylıklarını, ebeveynleri, gençleri ve çocukları kapsayan pek çok durumu farklı perspektiften ele alarak eğitim alanında ortaya çıkan güncel konuların takip edebilmesinde önemli bir kaynak özelliği taşımaktadır.

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI¹

¹ Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
81620 DÜZCE - TÜRKİYE

BÖLÜM 1

OKUL ÖNCESİ BİREYLERİN DEĞERLER EĞİTİMİNDE ÇİZGİ FİMLERİN KULLANILMASI*

Arş. Gör. Ramazan ERTEN**

* Bu çalışma, 2023 yılında Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne sunulan "4-6 Yaş Kuran Kursu Öğreticilerine Göre Diyanet Çocuk YouTube Kanalının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tezinden türetilmiştir. Çalışma Aynı zamanda 5. Uluslararası Çocuk Kongresinde aynı isimde bildiri olarak sunulmuştur.

** Arş. Gör., Fırat Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Din Eğitimi ABD, Orcid: 0000-0002-4723-1581, mail: ramazanerten931@gmail.com.

GİRİŞ

Bireylerin eğitim hayatı okul öncesi dönemden başlayarak hayatlarının sonuna kadar sürmektedir. Eğitim hayatı içerisinde örgün eğitim olarak nitelendirdiğimiz bölüm ise okulöncesi dönemden başlayıp lisansüstü döneme kadar uzanmaktadır. Okulöncesi çocukluk dönemi insan hayatının temellerini şekillendiren ve oluşturan dönem(Oktay, 2000; Yıldız, 2004) olarak görülmektedir. Yapılan çalışmalarda okulöncesinde alınan bilgi ve kazanılan becerilerin bireyin hayatının geri kalanında bilişsel, fiziksel, sosyo-duygusal, dil vb. gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir(MEB, 2006). 0-6 yaş dönemini kapsayan okulöncesi eğitim ailede başlayıp bir eğitim kurumunda sona eren süreci ifade etmektedir. Bu dönem bireyin kalıcı kişilik özelliklerini oluşturduğu ve diğer yaş gruplarına göre daha hızlı ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği dönemi ifade etmektedir.

Bu yönüyle okul öncesi eğitim kurumlarının misyonları çok önemli kabul edilmektedir. Bu kurumlar zenginleştirilmiş içeriklerle çocukların duyularının gelişimine ve algılama güçlerinin artmasına katkıda bulunabilirler (Oğuzkan & Oral, 1997). Okul öncesi eğitim farklı durumlara sahip bireylerin ortak bir yerde eğitim almasına olanak sağladığından oldukça önemli görülmektedir (Metin, 2001). Bu özel görevi sayesinde hem eğitimde fırsat eşitliği sağladığı için bireye hemde farklılıkların hoşgörüsü ortamında yok edilmesine sebebiyet verdiği için topluma oldukça büyük katkılarının olduğu söylenebilir.

Okulöncesi dönemdeki çocukların eğitimine bakıldığında temel amacın değerler eğitimi olduğu program incelendiğinde açık bir şekilde görülecektir (MEB, 2006; DİB, 2018). Burada gerçekleştirilen değerler eğitiminde ise birden fazla yöntemin işe koşulması istenmektedir. 4-6 yaş Kur'an kurslarında kullanılan yöntemler ve materyaller "4-6 Yaş Eğitim Programı'nda" belirtilmiştir(DİB, 2018). Burada öğreticilerin ders esnasında basılı ve görsel işitsel bazı materyalleri kullanması tavsiye edilmektedir.

Görsel işitsel materyallerin başında ise televizyon ve içerisinde bulunan çocuklara yönelik çizgi filmler gelmektedir. Televizyonun bir eğitim materyali olarak kullanılması oldukça tartışmalı bir konudur. Televizyonun bir eğitim materyali olarak kullanılabilmesini savunan araştırmacılar televizyonun çocukların akademik başarısını azalttığı, diğerleriyle etkileşimini azalttığı ve çocukları pasifleştirdiği gibi karşıt görüşleri eleştirerek televizyonun değerler eğitiminde kullanılabilmesini savunmaktadır(Samaniego & Pascual, 2007).

Televizyon görsel-işitsel bir araç olmasından dolayı eğitim sürecinde eğlendirici bir eğitim materyali olarak kullanılabilir (Postman, 1994; Şirin, 2015).

Konu ile ilgili literatür tarandığında çocukların televizyon programları arasında en fazla çizgi filmleri takip ettikleri, çizgi filmlerin çocukları eğlendirirken aynı zamanda düşünmeye sevk ettiği sonucuna ulaşılmaktadır (Cesur & Paker, 2007; RTÜK, 2006; Sevim, 2013). Çizgi filmler; çocukların dikkatini çekmesi ve onları güdülemesi bakımından oldukça önemli bir noktadadır. Çizgi filmler çocuklara pek çok noktada katkı sunmaktadır. Çizgi filmler sayesinde çocukların hem yönlendirildiğini hemde sosyalleştirildiğini ifade ederek bu durumun onlarda bir kitle kültürü oluşturulduğu ifade edilmektedir (Öçal, 1997). Çocuklar izledikleri çizgi filmler sayesinde bir şeyler düşünür, kahraman karakterler ile özdeşim kurar, onları taklit eder ve öğrendiği bilgileri yapılıdır (Güler, 1989; Yavuzer, 2004).

Çizgi filmlerin tüm bu yararlarının yanında okulöncesi dönemde en fazla öğretime konu olan değerlerin öğretimine de katkı sağlamaktadır. Yağlı 2013 çizgi filmlerin çocuklara taklit etme yoluyla evrensel-millî değerler ve çeşitli olumlu özellikleri kazandırabileceğini ifade etmektedir (Yağlı, 2013). Giroux çizgi filmlerin değerleri öğretmede aile ve okullardan daha başarılı olduğunu ifade etmiştir (Giroux, 1999).

Türkiye’de okulöncesi döneme yönelik yayın yapan birden fazla çizgi film kanalı bulunmaktadır (TRT Çocuk). Bu kanallardan biri olan Diyanet Çocuk kanalı (*TRT Diyanet Çocuk*) dini içerikli çizgi filmler yayınlaması ve bunu resmi bir kurum aracılığıyla gerçekleştirmesi bakımından yeganedir. Diyanet Çocuk kanalı ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların bir kısmının kanalın kullanım amacı ile ilişkili olduğu (Erten & Karateke, 2024), bir kısmının kanalda bulunan çizgi filmlerin değer analizinin yapıldığı ve din eğitimi açısından incelendiği görülmektedir (Arlı, 2022; Çinemre, 2021b, 2021a; Güney, 2019; Topuz, 2024). Fakat literatürde kanalın değerler eğitiminde kullanılması durumunun henüz çalışılmamış olduğu görülmektedir.

Bu çalışmada çoğunlukla okulöncesi döneme yönelik yayın yapan Diyanet Çocuk kanalında bulunan çizgi filmlerin değerler eğitiminde kullanılması durumunun 4-6 yaş Kur’an kursu öğretici görüşleri doğrultusunda incelenmesi hedeflenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma yaklaşımının durum deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum deseninde ele alınan olay veya olgu derinlemesine incelenir (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmadaki çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniği kullanılarak seçilmiştir. Amaçlı örnekleme kapsamında Şanlıurfa İl Müftülüğünde çalışan 20 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticisi araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma verileri araştırmacı tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile yüzyüze görüşmeler gerçekleştirilerek toplanmıştır. Araştırmanın verileri MAXQDA nitel veri çözümleme programı kullanılarak içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde sahadan gelen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak tema ve kodlara ayrıştırılmış ve tablolar halinde sunulmuştur.

1. Kanalın Değerler Eğitiminde Kullanılması

Tablo 1. Youtube Kanalında Bulunan Çizgi Filmlerin Değerler Eğitiminde Kullanılması

Tema	Kod	Frekans	Katılımcı	Toplam
Olumluluklar	Pekiştiricilik	8	K3, K4, K5, K5, K6, K12, K12, K19	20
	Destekleyici	8	K4, K6, K9, K10, K13, K20, K20, K20	
	Kalıcılık	3	K7, K11, K18	
	Davranış Değiştirme	1	K15	
TOPLAM	4	20		20

Katılımcılara bu kanalda bulunan içeriklerin değerler eğitiminde kullanılması durumundaki olumluluk ve olumsuzlukların neler olduğu sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 1.'de kod ve temalarla ifade edilmiştir. İlgili tablo incelendiğinde katılımcılardan herhangi bir olumsuz değerlendirmenin yapılmadığı ve yapılan bütün değerlendirmelerin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bu tabloda tek temanın Olumlu teması (f:20)

olduğu ve bu temada pekiştiricilik, destekleyici, kalıcılık, ve davranış değiştirme kodlarının bulunduğu görülmektedir.

Katılımcılardan kanalın değerler eğitiminde kullanılmasını Olumluluk teması ve Pekiştiricilik kodunda ifade eden birisi şöyle söylemiştir;

“Bizler kursta bir konu işledikten sonra bu konuyla ilgili çizgi filmini izletilmesinde çok fayda görüyorum”. (K5) “Bir bütün olarak düşündüğünüzde çizgi filmleri de ekleyince değerın tam pekişmesi gerçekleşiyor”. (K12)

Katılımcılardan kanalın değerler eğitiminde kullanılmasını olumluluk teması, destekleyici kodunda ifade eden bir katılımcı şöyle söylemiştir;

“Sadece çocuklara bu videoları izleterek bir değişim beklememiz mümkün değil. Ama derslerimize ek olarak bu videoları da izletirsek olumlu sonuçlar alabiliriz. Özellikle bazı hafta ve günlerde sadece bir değer üzerine odaklanıyoruz. Bu tür derslerde o değer ile ilgili videoları izlettiğimizde gerçekten fayda görüyoruz”. (K9)

Katılımcılardan kanalın değerler eğitiminde kullanılmasını olumluluk teması, kalıcılık konusunda ifade eden bir katılımcı şöyle söylemiştir;

“Konu çizgi filmler olunca çocuklar. Bu içerikleri hem görsel hem işitsel olarak algılıyorlar. Bundan dolayı değerler eğitiminde daha kalıcı ve faydalı olduğunu düşünüyorum Özellikle eğlenceli olan bölümlerin çocukların değerler eğitiminde daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” (K7)

Katılımcılardan kanalın değerler eğitiminde kullanılmasını olumluluk teması davranış değiştirme kodunda ifade eden bir katılımcı şöyle söylemiştir;

“Hocam faydası mutlaka var çünkü bunları çocuklara izletirken bazıları dinlerken bazıları dinlemiyorlar ama sonrasında çocukların hareketlerine yansıyor. Bu içerikler çocukların öğrendikleri bir şeylerde kendini hemen göstermese de daha sonrasında gösterebiliyorlar. Bende bu yaşlarda bir çocuğun annesiyim ve çocuğum Diyanet Çocuk kanalının çizgi filmlerini izliyor. Benim çocuğum namazdan önce abdest alması gerektiğini bu içerikleri izleyerek öğrendi. Çocuklarım sabah namazına uyandılar, ben onları neden uyandırdınız diye sordum anne abdest almak için uyandırdık dediler peki neden abdest alıyorsunuz diye sorunca namaz kılmak için abdest almamız gerekiyor cevabını verdiler.” (K15)

2. Kanalı İzleyen Çocuklardaki Değişimler

Tablo 2. Kanalı İzleyen Çocuklardaki Değişimler

Tema	Kod	Frekans	Katılımcılar	Toplam
Duyuşsal	Değer Geliştirme	8	K1, K3, K7, K10, K11, K12, K15, K19	15
	Bilinç	3	K14, K19, K20	
	Kavramada Hız	3	K7, K8, K13	
	Özgüven	1	K20	
Davranışsal	Davranış Geliştirme	5	K2, K4, K9, K17, K19	9
	Örnek Kahraman	4	K5, K6, K16, K18	
	TOPLAM	24		

Katılımcıların Diyanet Çocuk YouTube kanalını izleyen çocuklarda gördükleri değişimler Tablo 2.'de sunulmuştur. İlgili tablo incelendiğinde katılımcıların çocuklardaki değişimi Bilişsel ve Duyuşsal temalarında ifade ettikleri görülmektedir. Duyuşsal temasında katılımcılar çocuklardaki değişimi değer geliştirme, bilinç, kavramada hız ve özgüven kodları ile ifade ettikleri, Davranışsal temasında katılımcılar çocuklardaki değişimi davranış geliştirme ve örnek kahraman kodlarıyla ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcılardan kanaldaki çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki değişikliği duyuşsal teması değer geliştirme kodu ile ifade eden bir katılımcı şöyle söylemiştir;

“Çocuklarda gözlemlediğim kadarıyla o değeri benimsemiş ve sosyal hayatın içerisinde kendisinin ve yakın çevresinin uygulaması için gayret sarfetme”. (K19)

Bu katılımcılardan kanaldaki çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki değişikliği duyuşsal teması bilinç kodu ile ifade eden bir katılımcı şöyle söylemiştir;

“O değeri öğrendikten sonraki davranışı ile öğrenmeden önceki davranışı karşılaştırarak doğru olanı yaptığı için Allah'ın kendisini daha çok

sevdiğine dair olumlu bir düşünce geliştiriyor ve bu olumlu davranışından dolayı mutluluk hissediyor". (K19)

Katılımcılardan kanaldaki çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki değişikliği duyuşsal teması kavramada hız kodu ile ifade eden bir katılımcı şöyle söylemiştir;

"Harfleri kavrama da daha etkili olduğunu gördüm". (K13)

Katılımcılardan kanaldaki çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki değişikliği duyuşsal teması özgüven kodu ile ifade eden bir katılımcı şöyle söylemiştir;

"Kendini ifade ederken daha özgüvenli davranıyor". (K20)

3. Kanaldaki Çizgi Filmleri İzleyen Çocuklarda Değişime Etki Eden İçerikler

Tablo 3. Çocuklardaki Değişime Etki Eden Çizgi Filmler

Program İsmi	Katılımcılar	<i>f</i>
Yusuf'un Dünyası	K2, K10, K11, K12, K18, K19, K20	7
Değerler Takımı	K5, K6, K10, K12, K16	5
Şeker Hoca	K4, K9, K11, K15	4
Harfler Köyü	K9, K11, K13	3
Dedemin Öyküleri	K12, K19	2
Hepsi	K8, K17	2
Hiçbiri	K1, K3, K14	3
TOPLAM		26

Katılımcılara kanalda bulunan ve çocuklarda değişikliğe sebebiyet veren çizgi filmlerin hangisi olduğu sorusu sorulmuştur. Alınan cevaplar Tablo 3.'te sunulmuştur. Tablo 3. incelendiğinde katılımcıların 5 adet içeriği ifade ettiği görülmüştür. İfade edilen içeriklerin; Yusuf'un Dünyası, Değerler Takımı, Şeker Hoca, Harfler Köyü ve Dedemin Öyküleri olduğu görülmüştür. Buna ek olarak iki katılımcının bütün içeriklerin değişime sebebiyet verdiğinin ifade

ettiği görülürken 3 katılımcının da hiçbir içeriğin etki etmediğini ifade ettikleri görülmüştür.

4. Kanaldaki Çizgi Filmlerde Bulunması İstenen Değerler

Tablo 4. Çizgi Filmlerde Bulunması İstenen Değerler

Değer İsmi	Katılımcı	Frekans
Saygı	K1, K2, K5, K6, K10, K11, K12, K14, K16, K17, K20	11
Dürüstlük	K9, K10, K1, K14, K18, K19, K20	7
Sevgi	K2, K5, K6, K8, K12, K14, K17	7
Merhamet	K8, K12, K14, K15, K18, K19	6
Yardımlaşma	K4, K9, K10, K12, K16	5
Sorumluluk	K11, K12, K13, K16	4
Sabır	K1, K4, K12, K19	4
Adalet	K3, K8, K11	3
Hoşgörü	K1, K4, K11	3
Vatanseverlik	K5, K6, K9	3
Empati	K11, K12, K15	3
Cömertlik	K15, K19	2
Ahla	K13, K14	2
Tevazu	K19	1
Kâinatı Seviyorum	K7	1
Allah-ı Tanıyorum	K7	1
İnsanları Seviyorum	K7	
Peygamberimizi Tanıyorum	K7	1
Alçak Gönüllük	K11	1
Güvenilirlik	K18	1
Adabı Muaşeret	K12	1
Gelişim	K2	1
İsar	K19	1
Paylaşma	K20	1
İyimserlik	K11	1
Kanaat	K19	1
TOPLAM		67

Katılımcılara kanalda hangi değerlere yönelik içerik üretilmesini istersiniz sorusu yönlendirilmiş ve alınan cevaplar Tablo 4.'te sunulmuştur. Tablo 4. incelendiğinde; saygı, dürüstlük, Sevgi, Merhamet, Yardımlaşma, Sorumluluk, Sabır, Adalet, Hoşgörü, Vatanseverlik, Empati, Cömertlik, Ahlak, Tevazu, Kâinatı Seviyorum, Allah'ı Tanıyorum, İnsanları Seviyorum, Peygamberimizi Tanıyorum, Alçak Gönüllülük, Güvenilirlik, Adabı Muâşeret, Gelişim, İsar, Paylaşma, İyimserlik ve Kanaat değerlerinin bulunduğu görülmektedir.

5. İdeal Bir Değerler Eğitimi Videosu Kriterleri

Tablo 5. İdeal Bir Değerler Eğitimi Videosunda Bulunması Gereken Kriterler

Tema	Kod	Frekans	Katılımcı	Toplam
	Eğitici Olması	6	K2, K5, K6, K8, K13, K14	
	Heyecan Verici Olması	5	K4, K10, K11, K11, K20	
İçeriksel	Eğlendiricilik	5	K5, K6, K10, K11, K12	22
	Güncellik	3	K1, K9, K11	
	Olay Akışı	2	K3, K19	
	Netlik	1	K19	
İzleyici Merkezli	Muhataba Uygunluk	6	K7, K12, K15, K16, K19, K19	6
TOPLAM		28		28

Katılımcılara ideal bir değerler eğitimi videosunda bulunması gereken kriterlerin neler olduğu sorusu yöneltmiş ve alınan cevaplar Tablo 5.'te sunulmuştur. İlgili tablo incelendiğinde katılımcıların ideal bir değerler eğitimi videosunda bulunması gereken kriterleri içeriksel ve izleyici merkezlilik temaları ile ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar içeriksel temasıyla ideal bir değerler eğitimi videosundaki kriterleri; eğitici olması, heyecan verici olması, eğlendiricilik, güncellik, olay akışı ve netlik kodlarıyla ifade edilmiştir. İzleyici merkezlilik temasıyla ise; muhataba uygunluk kodunu ifade etmişlerdir.

Bu katılımcılardan ideal bir değerler eğitimi videosunda bulunması gerek kriterleri içeriksel teması eğitici olması kodu ile ifade eden bazı katılımcılar;

“Bu videoların eğitici olması gerekiyor”. (K8, K6, K2, K13) demiştir.

Bu katılımcılardan ideal bir değerler eğitimi videosunda bulunması gerek kriterleri içeriksel teması heyecan verici olması kodu ile ifade eden bir katılımcı şöyle söylemiştir;

“Çocuklar yaşları gereği çok hareketliler durağan yavaş olan videolardan sıkılıyorlar: (K10)”

Bu katılımcılardan ideal bir değerler eğitimi videosunda bulunması gerek kriterleri içeriksel teması eğlendiricilik kodu ile ifade eden bazı katılımcılar şöyle söylemiştir;

“Eğitici ve eğlendirici olması.” (K5, K6)

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada okul öncesi bireylerin değerler eğitiminde çizgi filmlerin kullanılması durumu ele alınmıştır. Araştırma kapsamında Diyanet Çocuk kanalında bulunan çizgi filmleri öğrencilerine izleten 20 4-6 yaş Kur'an kursu öğreticisi ile mülakat gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan mülakattan elde edilen veriler bulgular bölümünde sunulmuştur. Bu itibarla katılımcılara Diyanet Çocuk kanalının değerler eğitiminde kullanılması durumu, bu kanaldaki çizgi filmleri izleyen çocuklarda gerçekleşen değişimleri, çocuklarda değişime etki eden çizgi filmleri, kanalda hangi değerler ile ilgili çizgi filmlerin bulunması durumu ve ideal bir değerler eğitimi videosundaki kriterler ortaya konmuştur.

Katılımcılara ilk olarak Diyanet Çocuk kanalının değerler eğitiminde kullanılması durumu sorulmuştur. Konu ile ilgili katılımcı cevapları incelendiğinde katılımcıların tamamının Diyanet Çocuk kanalında bulunan çizgi filmlerin değerler eğitiminde olumlu manada kullanılabileceğini ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar bu çizgi filmlerin pekiştirici, destekleyici kalıcı ve davranış değişikliğine sebebiyet verdiğini ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde Diyanet Çocuk kanalının değerler eğitiminde kullanılmasına ilişkin akademik bir çalışmaya rastlanmamasına karşın YouTube'da bulunan bazı kanalların eğitimde kullanılmasına ilişkin bazı

çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan birisi olan Alp ve Kaleci (2018) çalışmasında youtube aracılığıyla gerçekleştirilen eğitimlerde konunun daha iyi kavrandığı, daha birçok olumluluğunun yanında bireylerin akademik başarısına olumlu yönde katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine bu doğrultuda Aruğaslan ve Çivril (2023) ve Çangal (2021)'da YouTube'un eğitimde kullanılmasının pek çok olumluluğunun olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcılara ikinci olarak kanalı izleyen çocuklarda gerçekleşen değişimlerin neler olduğu sorulmuştur. Konu ile ilgili katılımcı cevapları incelendiğinde katılımcıların Diyanet Çocuk kanalını izleyen çocuklardaki değişimleri duyuşsal ve davranışsal boyutta ifade ettikleri görülmüştür. Katılımcılar çocuklardaki duyuşsal değişimleri; değer geliştirme, bilinç, kavramada hız ve özgüven kodlarıyla; davranışsal değişimleri ise, davranış geliştirme ve örnek kavraman kodlarıyla ifade etmişlerdir.

Katılımcılara sorulan bir diğer soru ise Diyanet Çocuk kanalında hangi çizgi film çocuklardaki değişime en fazla etki etmiştir sorusu olmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde çocuklar üzerinde en fazla değişime sebebiyet veren çizgi filmlerin sırasıyla, Yusuf'un Dünyası, Değerler Takımı, Şeker Hoca, Harfler Köyü, Dedemin Öyküleri, Hepsi ve Hiçbiri olmuştur. Diyanet Çocuk kanalında en fazla izlenen 5 çizgi filme bakıldığında bunların; Hümeysra, Harfler Köyü, Şeker Hoca, Değerler Takımı ve Yusuf'un Dünyası olduğu görülmektedir (*TRT Diyanet Çocuk*, 2022). Katılımcılar ifade ettiği çizgi filmlerin büyük bir bölümünün kanalda en fazla izlenen çizgi filmler arasında olduğunu söylemek de mümkündür.

Katılımcılara sorulan bir diğer soru Diyanet Çocuk kanalında hangi değerler ile ilgi daha fazla çizgi filmin bulunmasını istersiniz sorusu olmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde; saygı, dürüstlük, sevgi, merhamet, yardımlaşma, sorumluluk, sabır, adalet, hoşgörü, vatanseverlik, empati, cömertlik, ahlak, tevazu, kâinatı seviyorum, Allah'ı tanıyorum, Peygamberimiz'i tanıyorum, alçak gönüllük, güvenilirlik, adabı muâşeret, gelişim, isar, paylaşma, iyimserlik ve kanaat ifade edilen değerler arasındadır. Katılımcıların ifade etmiş olduğu değer milli eğitim bakanlığı tarafından yayınlanan değerler kavram listesi ile karşılaştırıldığında ifade edilen tevazu değerinin alçak gönüllük ile, kâinatı seviyorum değerinin çevre bilincine sahip olmak değeri ile, ahlak değerinin atik değerlere sahip çıkmak değeri ile ve isar değerinin diğerkamlik değeri ile ifade edildiği görülmektedir. Katılımcıların

ifade ettiği Allah'ı tanıyorum, peygamberimizi tanıyorum ve gelişim değerlerinin listede yer almadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde Acur (2019) çalışmasında 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerine değerlerin neler olduğunu sorduğu ve bazı katılımcıların değerlerin neler olduğunu tam olarak bilemediği sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı çalışmada katılımcıların ifade etmiş olduğu değerlerin bu çalışmadaki değerler ile örtüştüğü görülmektedir. Güney (2019) çalışmasında Diyanet Çocuk youtube kanalında bulunan bazı çizgi filmleri değer analizine tabi tutmuştur. Araştırmasının sonucunda bu içeriklerde çeşitli bazı değerlere ulaşmıştır. Ulaştığı değerler katılımcıların bu çalışmada ifade etmiş olduğu değerler ile örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmada aynı değerlerin ifade edilmiş olması ise kanaldaki çizgi filmlerde hernekadar bu değerler bulunuyor olsa da daha da bulunması gerektir. Çinemre (2021) çalışmasında Diyanet Çocuk YouTube kanalında bulunan çizgi filmlerin 4-6 yaş Kur'an kursu müfredatındaki değerler ile karşılaştırmasını yapmış ve kanalda bulunan çizgi filmlerde sevgi ve saygı değerlerinin eksik olarak verildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ifade edilen en yüksek frekandaki değerlerin saygı ve sevgi değerli olması çalışmanın sonuçlarının alanyazın ile uyduğu anlamına gelmektedir.

Katılımcılara sorulan son soru ideal bir değerler eğitimi videosunun kriterlerinin neler olduğu sorusudur. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplar incelendiğinde katılımcıların ideal bir değerler eğitimi videosunda bulunması gereken kriterleri; eğitici olması, heyecan verici olması, eğlendirici olması, güncel olması, olay akışının olması, konuların net olması ve muhabata uygun olması ile ifade ettikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Cihangir (2021) çalışmasında katılımcılara ideal bir eğitim videosunda bulunması gereken kriterleri sormuştur. Alınan cevapları incelendiğinde bu tür bir videoda; eğiticilik, muhabata uygunluk ve netlik gibi bu çalışmada da ulaşılan ifadelere ulaşmıştır.

KAYNAKÇA

- Acur, E. (2019). Öğretici görüşleri bağlamında Diyanet İşleri Başkanlığı 4-6 yaş Kur'an kurslarındaki değerler eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi [Master's Thesis]. Sakarya Üniversitesi.
- Arlı, B. (2022). Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında yer alan kök değerler açısından Harfler Köyü çizgi filminin incelenmesi [Yüksek Lisans].
- Aruğaslan, E., & Çivril, H. (2023). Öğrenme ortamı olarak YouTube'un kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 356-375.
- Bakanlığı, M. E. (2006). Okul öncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (29. bs, C. 1). Pegem Yayınları.
- Cesur, S., & Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- Cihangir, H. H. (2021). Youtube'un eğitim ortamı olarak kullanımının izleyici ve eğitmen bağlamında incelenmesi [Master's Thesis]. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Çangal, Ö. (2021). Dil öğretiminde YouTube'un kullanımı: Yabancılara Türkçe öğretenlerin deneyimleri ve bakış açıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, Ö10, 63-80.
- Çinemre, S. (2021a). Diyanet TV Çizgi Filmlerinin 4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu Öğretim Programında Yer Alan Değerler Açısından İncelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 207-243.
- Çinemre, S. (2021b). Diyanet TV Çizgi Filmlerinin Din Eğitimine Katkısı Açısından İncelenmesi. *Hitit Theology Journal*, 20(1).
- Çinemre, S. (2021). Diyanet TV Çizgi Filmlerinin Din Eğitimine Katkısı Açısından İncelenmesi. *Hitit İlahiyat Dergisi*, 20(1), 81-108.
- Çocuk, TRT. (2024). Türkiye'nin Çocuk Kanalı, Canlı TV, Çizgi Film İzle. TRT Çocuk. Geliş tarihi 06 Ağustos 2024, gönderen <https://www.trtcocuk.net.tr>
- DİB, K. (2018). KUR'AN KURSLARI ÖĞRETİM PROGRAMI (4-6 Yaş Grubu). dib, 43.
- Erten, R., & Karateke, T. (2024). 4-6 Yaş Kur'an Kursu Öğreticilerine Göre Diyanet Çocuk Youtube Kanalı. *Dicle İlahiyat Dergisi*, 27(1), 28-45.
- Giroux, H. A. (1999). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición. Siglo XXI. https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=5c2eGkU9HV8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=info:B5RPl_n9aqqJ:scholar.google.com&ots=6S1fyPfHRH&sig=6ra6dzWld3N-e9Vf66b08kU4qFo
- Güler, D. (1989). Çocuk, televizyon ve çizgi film. *Kurgu*, 5(1), 144-158.

- Güney, Ç. (2019). Çizgi filmlerde değer yüklü mesajlarda içerik analizi: Şeker Hoca ve Yusuf'un Dünyası örneği [Master's Thesis]. Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- METİN, E. (2001). Okul öncesi dönemde matematiksel kavramların gelişimi. çocuk gelişimi ve eğitimi dergisi, 1. <https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/a80f9efd-529a-4b61-8c3e-b8313da3930a/okul-oncesi-donemde-matematiksel-kavramlarin-gelisimi>
- Oğuzkan, Ş., & Oral, G. (1997). Okul Öncesi Eğitimi (1.). MEB.
- Oktay, A. (2000). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. Epsilon.
- Öçal, I. (1997). Televizyonda çocuk programları. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Postman, N. (1994). Televizyon öldüren eğlence. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- RTÜK. (2006). İlköğretim Çağındaki Çocukların Televizyon İzleme Alışkanlıkları Araştırması (2006). <https://www.rtuk.gov.tr/ilkogretim-cagindaki-cocuklarin-televizyon-izleme-aliskanliklari-arastirmasi-2006/1807>
- Samaniego, C. M., & Pascual, A. C. (2007). The Teaching and Learning of Values Through Television. *International Review of Education*, 53(1), 5-21. <https://doi.org/10.1007/s11159-006-9028-6>
- Sevim, Z. (2013). Çizgi filmlerin değerler eğitimi bakımından karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak. <https://platform.almanhal.com/Details/Thesis/2000179773?ID=4-2000179773>
- Şirin, M. R. (2015). Televizyon, çocuk ve aile. Hiperlink.
- Topuz, A. (2024). Diyanet TV çizgi filmlerinin din eğitimi açısından incelenmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü / Felsefe ve Din Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- TRT Diyanet Çocuk. (2024). Geliş tarihi 06 Ağustos 2024, gönderen <https://www.trtdiyanetcocuk.net.tr/>
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun Eğitiminde ve Sosyal Gelişiminde Çizgi Filmlerin Rolü: Cailou Ve Pepee Örneği. *Electronic Turkish Studies*, 8(10). <https://arastirmax.com/tr/system/files/dergiler/79199/makaleler/8/10/a-rastirmax-cocugun-egitiminde-sosyal-gelisiminde-cizgi-filmlerin-rolu-caillou-pepee-ornegi.pdf>
- Yavuzer, H. (2004). Çocuk psikolojisi-ana-baba ve çocuk. Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yıldız, V. (2004). Çocukların Okul Öncesi Eğitime Yönelik Algıları, OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. İstanbul: Kelebek Matbaası.

Yunus, Alp., & Kaleci, D. (2018). YouTube Sitesindeki Videoların Eğitim Materyali Olarak Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 57-68.

BÖLÜM 2

ERKEN OKURYAZARLIK BECERİLERİ: FONOLOJİK FARKINDALIK

Prof. Dr. Elçin YAZICI ARICI¹

¹ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD
elcinyazici@duzce.edu.tr. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6679-4793>

GİRİŞ

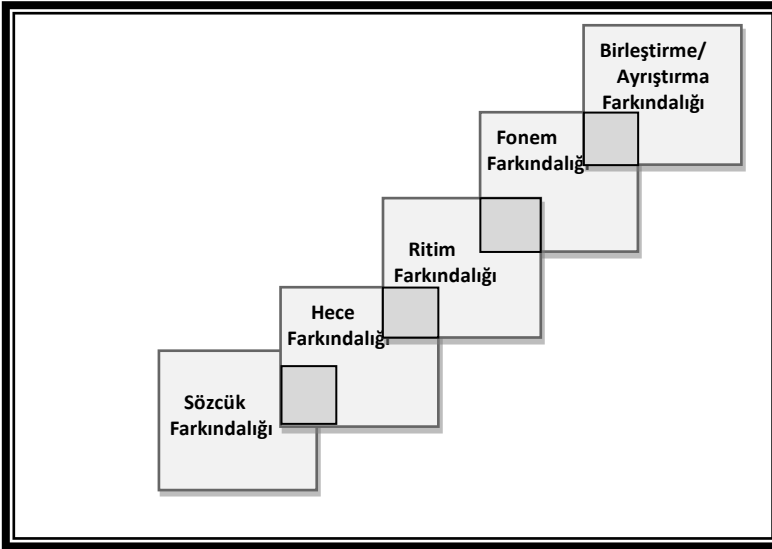
Fonolojik farkındalık, sözel dilin seslerine karşı duyarlılık ve bu seslerle çalışabilme yeteneği olarak tanımlanır. Sözcüklerin fonolojik niteliklerini ve yapısını anlama yeteneğini ifade eden bir metalinguistik beceridir (Mohamed vd., 2021). Bu beceri, sözcüklerdeki sesleri işitebilme ve tanıyabilme, yeni bir sözcük oluşturmak için seslerin yerlerini değiştirebilme, sözcüklerdeki sesleri harmanlama ve parçalara ayırabilme, ritim oluşturabilme ve heceleri sayarak bir sözcükteki ses sayısını duyabilme gibi becerileri içerir (Mannes, 2013; Moss, 2016). Bu yönleriyle fonolojik farkındalık; dilin ses yapısını anlamadan bağımsız olarak tespit etme, tanımlama, işleme ve analiz etme becerisini kullanmayı gerektirir (Morrow, 2007; Rasplıca, 2016)

Gelişimsel bir süreci içeren fonolojik farkındalık, erken çocukluk döneminde başlar ve orta çocukluk boyunca ilerler. Çocuklar üç yaşına geldiklerinde fonolojik farkındalık becerileri gelişmeye devam eder ve aşamalı olarak ilerleme kaydeder. Yani bu beceri, çocuklar konuşmanın giderek daha büyük seslerden (fonemler, kafiyeler, heceler, vb.) oluştuğunun farkına varmaya başladıkça ve aynı seslerin farklı kelimelerde görüldüğünü tespit etmeye başladıkça zamanla gelişir (Avendano-Garces, 2016; Míguez-Álvarez vd., 2022).

Fonolojik farkındalık; cümleler, sözcükler, sözcük parçaları, heceler, tekerlemeler ve ritimlerle ilgili etkinlikleri içerir. Fonolojik farkındalık becerilerini desteklemeye yönelik bu tür etkinlikler geniş bir yelpazede yer alır. Seslerle oynama, dinleme ve tekrar etme, şarkılar söyleme ve diğer müzik deneyimleri (alkış, ritim, hareket), ses eşleştirmesi, hece sayısı kadar alkış tutma, aliterasyon, ses veya sözcük oyunları, bir sözcüğün bölümlerini ayırıştırma, aynı sesle başlayan veya biten sözcükleri tanımlama, sesler ve harfleri ilişkilendirme, sözcükleri oluşturmak için sesleri harmanlama, hece ekleme ve silme, kitap okuma ve yazma gibi etkinlikler fonolojik farkındalık becerilerini temsil eder (McCool, 2013). Bu tür etkinlikler çocukların fonolojik farkındalık becerilerine ilişkin yeteneklerini ortaya çıkarır. Fonolojik farkındalık, sadece başlangıçta değil okumanın her aşamasında önemli bir etkiye sahiptir ve çocukların erken okuryazarlık gelişiminde kilit rol oynamaktadır (Avendano-Garces, 2016). Bunun için de çocuklarda öncelikle fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimsel sürekliliğinin incelenmesi gerekir.

Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Gelişimsel Sürekliliği

Fonolojik farkındalık becerilerinin normatif (belirlenmiş kalıplar çerçevesinde) gelişimsel ilerlemesi, büyük ses birimlerinden daha küçük ses birimlerine doğrudur. Fonolojik farkındalığın gelişimi, sözcükler ve heceler gibi büyük somut ses birimlerinden fonemler gibi daha küçük soyut ses birimlerini fark etmeye kadar bir süreklilik boyunca ilerler. Çocukların fonolojik farkındalık becerileri geliştikçe, çocuklar sözcüklerin daha küçük bölümlerini kavrayabilir (Örnek olarak; “heceleme-tim-sah”, “ilk/son ses=kurt, tilki”, “fonem=t-a-v-ş-a-n” gibi). Bu, bir çocuğun bir sonraki düzeye geçmeden önce bir düzeye hâkim olması gereken bir model değildir. Fonolojik farkındalık, farklı düzeylerden oluşmakla birlikte her düzey artan zorluk derecelerine sahiptir. Fonolojik farkındalık basitten karmaşığa, büyük birimlerden küçük birimlere doğru yüksek bir farkındalığa geçişi içeren bir süreçte gelişir. Fonolojik farkındalık becerilerinin (sözcük, hece, ritim, fonem ile birleştirme ve ayrıştırma farkındalığı) gelişimi Şekil 1’de gösterilmiştir (Mannes, 2013; Phillips vd., 2008; Rohl, 2000; Turan, 2015). Şekil 1’de, bu dilsel karmaşıklık seviyelerini temsil eden kareler örtüşmektedir. Bu örtüşme, fonolojik farkındalığın büyümesinin bir süreklilik olarak en iyi şekilde temsil edildiğini göstermektedir (Phillips vd., 2008).



Şekil 1: Fonolojik Farkındalık Becerilerinin Gelişimsel Sürekliliği

- *Sözcük Farkındalığı*; Gelişimin erken dönemlerinde fonolojik farkındalık becerilerinin gelişimsel göstergelerinden biri de sözcük farkındalığıdır. Sözcük farkındalığı, fonolojik farkındalık gelişimi için gereklidir, çünkü fonolojik olarak farkında olmak, sözcüklerin ses yapılarını anlamlarının dışında yansıtabilmek demektir. Çocuklar, sözcüklerin anlamlarından bağımsız olarak anlaşılabilirdiği ve konuşulduğu anlayışına sahip olduklarında sözcüklere yönelik farkındalık geliştirmeye başlar. Bu, çocuklar için oldukça zor bir beceridir. Uzun bir sözcük istendiğinde bazı çocuklar, sözcüğün sesli ya da yazılı biçiminden ziyade temsil edilen nesnenin boyut ve şekline atıfta bulunarak “tren” ya da “yılan” yanıtlarını verebilir (Rohl, 2000). Çocuğa “tırtıl” sözcüğünün, “tren” sözcüğünden uzun olup olmadığı sorulduğunda çocuğun “tırtıl” sözcüğünün daha uzun olduğunu söylemesi onun sözcükleri anlamlarından ayırabildiğini göstermektedir (Yazıcı, 2010; Yopp & Yopp, 2009).

Çocuklar, bazen tek tek sözcükleri bir araya getirerek bileşik bir sözcük (Çanak+kale= Çanakkale) oluşturabilir veya bileşik bir sözcükten bir sözcüğü çıkarabilir ve kalan sözcükleri (Sivrisinek=sivri+sinek) söyleyebilir. Bu gibi beceriler, çocukların sözcük farkındalığını ölçmenin bir yoludur (Phillips vd., 2008). Bu nedenle çocuklar, cümlelerdeki sözcükleri dinleme ve tanıma, benzer sözcükleri tanıma, yeni sözcükler oluşturma gibi becerileri kullanmaya başlamayı öğrenmesi gerekir (White, 2016). Bu yönde yapılabilecek etkinlikler şunlardır (Rohl, 2000);

- ✓ Çocukların dikkati sözcüklere çekilebilir. Çocuklarla onların gereksinim ve isteklerini açıklamaya çalışırken jest yerine sözcükler kullanılmalıdır. Böylece dilin birimleri olarak sözcükler üzerine odaklanılır.
- ✓ Sözcük olarak, çocukların adları hakkında konuşulabilir. Örnek olarak; “Benim adım Sude. Sude tek sözcüktür” gibi. Çocukların adları için bir çizelge hazırlanabilir. Çizelgede kaç ad ya da sözcük olduğu hakkında sohbet edilebilir.
- ✓ Sözcüklere ilişkin bilgisayar programları araştırılabilir. Bazı erken çocukluğa yönelik bilgisayar programları sözcükleri tek

tek vurgulamakta ve yüksek sesle okudukları için çocukların anlamasına yardım etmektedir.

- ✓ Çocuklardan öykülerini dikte etmeleri istenebilir. Sözcükler dikkatle tekrar edilmeli ve bir kart üzerine yazılmalıdır. Sözcükler arasındaki boşluklara çocukların dikkati çekilebilir. Çocuklardan öyküyü yarıda kesmeleri ve ayrı sözcüklerle devam etmeleri istenebilir.
- *Hece Farkındalığı*; Çocukların fonolojik olarak farkında olduklarını gösteren yöntemlerden biri, heceleri tanıma becerisidir. Heceleri tanıma becerisi, fonolojik farkındalığın gelişimsel sürecinin başlarında gerçekleşir. Hecelene, sözcükleri bölümlere ayırmanın ve fonolojik farkındalık üzerinde çalışmanın bir yoludur. Çocuklar dört yaşlarında, heceleri birleştirebilir, yeni sözcükler oluşturabilir ve sözcük oyunları oynayabilir (Morrow, 2007; Rohl, 2000). Örnek olarak; bir yetişkin çocuğa heceleyerek “bir a-ra-ba gördüm” dediğinde çocuk “bir araba gördün şeklinde yanıt verebilir, hecelerle yeni sözcükler oluşturabilir ke-le-bek= le-ke vb.”. Çünkü heceleri, sözcük oluşturmak için bir araya getirme çocuklar için oldukça kolaydır ve oyunu hemen kavrayabilir. Fakat çocuklar, hece elde etmek için sözcükleri birimlerine ayırma işleminde daha zorlanmaktadır. Örnek olarak; te-le-viz-yon; san-dal-ye”. Bu tür oyunlara parçalı sözcük oyunu adı verilir (Yazıcı, 2010; Yopp & Yopp, 2009).

Ayrıca hece farkındalığı ile ilgili etkinlikler fonolojik farkındalığın diğer alt alanlarıyla da bütünleştirilebilir. Örnek olarak; mutlu sözcüğündeki her bir hece için eller birbirine vurulabilir. Aynı sesle başlayan sözcükleri (at, ayı) ve ritimleri (kat, yat) belirlemek için heceleri ilk ve son hecelerine ayırabilirler. Çeşitli araştırmalar, erken dönemde çocukların ilk ve son birimlerini tanıma yeteneklerinin, onların sonraki okuryazarlık başarısı ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Dilbilimsel terminolojide bir hecenin başlangıcında sadece ünlü bir harf olabileceği gibi birden fazla ünlü ve ünsüz harf de bir arada olabilir. Örnek olarak; a-yı, kar-deş gibi (Phillips vd., 2008; Rohl, 2000). Çocukların heceleme becerilerini desteklemeye yönelik aşağıdaki etkinlikler yapılabilir (Morrow, 2007; Rohl, 2000; White, 2016).

Bunlar;

- ✓ Adlarındaki hece sayısına dikkat çekilebilir. Örnek olarak; Mert bir heceli, Elif iki heceli, Süleyman üç heceli şeklinde...
 - ✓ Çocuklar, kendi ve arkadaşlarının adlarındaki hece sayısı kadar alkış tutabilir.
 - ✓ Hecelemelerin yer aldığı basit şarkılar söylenebilir. Şarkıda heceler vurgulu bir şekilde söylenerek dikkat çekilebilir.
 - ✓ Hece silme ve eklemeye yönelik etkinliklere katılmaları sağlanabilir.
 - ✓ Söylenen sözcükteki hece sayısı kadar ritim tutması istenebilir.
- *Ritim Farkındalığı*; Ritim farkındalığı, erken çocukluk dönemindeki çocuklarda fonolojik farkındalık gelişimi için büyük önem taşır. Çocukların dildeki sesleri bilmelerine yardımcı olmak için dil ile ilgili etkinliklere yer verilmesi önerilir. En iyi etkinliklerden biri de çocukların ritimli sözcüklerdeki sesleri bulmasını sağlayan oyunlardır. Ritim, çocukların sözel dilin fonolojik yapıları üzerinde odaklanma yeteneklerini gösterir. Bu da dilin ses yapısının anlamdan farklı olduğunu anlatır. Ritimde amaç, odak noktanın sözcüklerin anlamından dil seslerine kaydırmaktır (Pullen & Justice, 2003; Rohde, 2011).

Ritim, özellikle sözel dili zayıf olan ya da sözel dil deneyimi sınırlı olan çocuklar için zor olabilir ve aralarındaki bu farkları ayırt edemeyebilir. Bazı çocukların sözcüklerin anlamlarından dildeki sesleri ayırt etmeleri güçtür. Pek çok çocuk ilk önce dili iletişim aracı olarak öğrenir ve daha sonra seslerle birleştirmeyi öğrenir. Çocuklar, keşif yoluyla veya bazı eğitimsel hedefler doğrultusunda fonem manipülasyonunun (sesbirim atma, ayırma, birleştirme) sözcüklerin başka sözcükler haline gelmesine neden olabileceğini anlar (Örnek olarak; “kat”tan “yat”a gibi) (Rohde, 2011).

Ritim, sözcükler arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanıma ve anlamada çocuklara yardım eder. Tekrarlanan etkinlikler, bu

becerilerin gelişmesini desteklemek için gereklidir. Çocukların ritim farkındalığını desteklemek için başlangıçta ritim tanıma, ayırt etme gibi daha kolay etkinliklerden başlamalı, ritim üretme gibi daha zor etkinliklere doğru ilerlemelidir. Ritim tanıma, çocuğun fonolojik bilgisini ölçmede kullanılan bir araçtır. Başlangıç etkinliği olarak çocukların ritimleri tanımasını istemek uygun değildir. Çocukların ritimli sözcükleri algılama yeteneği başlangıçtaki farkındalığı ölçmenin bir yoludur (Örnek olarak; tencere-pencere). Çocuklar eğitildikçe ritimleri kolayca seçecek duruma gelir (Brittnacher, 2014; Phillips vd., 2008; Yazıcı, 2010). Ritimli bir sözcük üretme yeteneği sözcüklerin benzer seslere sahip olduğunu anlamaya bağlıdır. Öykülerdeki ritimli sözcükleri bulma ve tekerlemeler, bir çocuğun fonolojik farkındalığa karşı duyarlılığını inşa etmeye yardımcı olur (White, 2016). Bu yönde gerçekleştirilen etkinlikler çocuklara dil ve okuryazarlığın eğlenceli olabileceğini göstermede oldukça güçlü bir yoldur (Rohl, 2000). Bu etkinlikler;

- ✓ Çocuklarla, ritim içeren tekerleme ve hareket şarkıları söylenebilir.
 - ✓ Ritim ya da aliterasyon içeren kitaplar okunabilir. Çocukların dikkati ritimli sözcüklere ya da belirli bir sesle başlayan sözcüklere çekilebilir.
 - ✓ Ritim ve aliterasyon için tekrar eden büyük boy kitaplar kullanılabilir.
 - ✓ Oyunlar oynayarak dikkat çekilebilir. Örnek olarak “Spot Nerede?” adlı bir oyunda, spot bir köpek olabilir. Köpek “b” sesi ile başlayan bir nesnenin yanına gelebilir. Bu olayı daha somut hale getirir ve olası yanıtların sayısını azaltır.
 - ✓ Ritimli sözcükleri belirleme ve eşleştirmeye yönelik tahtadan materyaller edinilebilir ya da hazırlanabilir.
 - ✓ Çocuklara kitap okurken bazı sözcükleri atlayarak kayıp sözcükleri tahmin etmeleri istenebilir.
- *Fonemik Farkındalık/Fonem Farkındalığı*; Fonemik farkındalık, özellikle sesin en küçük birimleri olan fonemlerin tanınması ve

yönlendirilmesine odaklanan fonolojik farkındalığın alt kümesidir. Fonemik farkındalık özellikle sözcüklerdeki en küçük ses parçalarını tespit etme ve algılama becerisini temsil eder (Carroll, 2013). Yani fonemik farkındalık, sözcükleri oluşturan ve anlamlarını değiştirebilen en küçük birimlerin algılanıp işlenebilmesidir (Defior, 2004). Aynı zamanda konuşma dilinde, sesleri tek tek tanıma ve kullanma yeteneğidir (LoRusso, 2010). Örnek olarak; Ayı sözcüğünün üç sestem oluştuğunu bilmesi ya da a/y/ı seslerinin ayı sözcüğünü oluşturduğunu bilmesi bir çocuğun fonemik farkındalığa sahip olduğunun göstergesidir (Phillips vd., 2008).

Erken okuryazarlıkta fonemik farkındalık eğitimi, çocukların bağımsız okuyucular olmalarına yardımcı olur. Yapılan çalışmalarda, fonemleri saptamada daha iyi olan çocukların okumayı öğrenmede daha hızlı oldukları ve daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. Bu beceriler, okumayı öğrenmek için diğer stratejilerle (görsel sözcüklerin kazanımı ile bağlam ipuçlarını ve resim ipuçlarını nasıl kullanacağını öğrenme gibi) eşzamanlı olarak kazandırılmalıdır. Çocuklar, kitap okuma etkinlikleri sırasında bilinmeyen sözcükleri çözmeye çalıştıkça bütünsel bir görüşe sahip olur ve sözcüklerin tek tek konuşma seslerinden oluştuğunu kabul etmeye başlar (Örnek olarak; at sözcüğü iki sestem oluşur a/t) (Avendano-Garces, 2016; Morrow, 2007).

Çocuklar, ses becerilerini geliştirdikçe her bir sesi tanımlar, birleştirme ve ayrıştırma yapar. Bu görevleri başarıyla yerine getirebilen çocuklar, konuşmalarında en küçük birimleri kontrol edebilir. Ancak fonetik becerilere akıcılık kazandırma, çocuklar için kolay değildir. Fonemik farkındalık içeren görevler, çocukların anlamlarından ziyade bireysel konuşma birimlerine odaklanmalarını ve yönlendirmelerini istemektedir (Moss, 2016). Çocukların, biz sözcüğü tanımlanabilir bir hızda üretmesi ya da hızlı bir şekilde çözebilmesi için güçlü fonemik farkındalık becerilerine sahip olması gerekir. Çocuklar, bu süreçte akıcılık becerilerini kullanır (Ganey, 2010; Morrow, 2007).

Kısacası fonemik farkındalık becerileri; sözcük dağarcığı, akıcılık, fonik ve anlama için öncü becerilerdir, okuma eğitiminde kritiktir ve gelecekteki okuma başarısının güçlü bir öngörücüsüdür. Fonemik

farkındalık, çocukların okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemlidir (Ganey, 2010). Bu nedenle fonemik farkındalık becerilerinin kazandırılmasında yetişkinlerin çocukları bu becerilerini destekleyici yönde etkinliklerle karşı karşıya getirmesi gerekir (Rohl, 2000). Bunlar;

- ✓ Sözcüklerdeki her bir ses, yavaş yavaş söylenebilir. Bunun için farklı yöntem ve teknikler kullanılabilir. Kolay sözcüklerden başlanarak bir kukla ile ses birimlerine ayrılabilir. Örnek olarak; a-t, k-ü-p, m-a-s-a gibi.
 - ✓ Sesler, semboller ya da simgelerle temsil edilebilir. Sözcüklerdeki sesleri bireysel olarak temsil eden sayaçlar kullanılabilir. Çocuklar bir sözcükteki her sesi duyduğunda bir kutuya simge koyabilir. Örnek olarak; üç sesli bir sözcük için üç kutucuk (□□□).
 - ✓ Çocukların öykü anlatması ya da anlatılan öyküyü dikkatli bir şekilde dinlemesi sağlanabilir.
- *Birleştirme ve Ayrıştırma (Blending and Segmenting) Farkındalığı;* Ritim ekinlikleri fonolojik farkındalığın gelişmesinde önemli olsa da tek başına çocukları okumayı öğrenmeye hazırlamada yeterli olmayabilir. Erken dönemde çocuklarla yapılan çalışmalar, birleştirme ve ayrıştırma etkinliklerinin zayıf fonolojik farkındalığa sahip çocukların becerilerini geliştirdiğini göstermiştir (Pullen & Justice, 2003). *Birleştirme*, sözcük üretmek için hece ve sesleri harmanlama becerisidir. Sesin harmanlanması, okumanın soyut doğasını yansıtmakta ve kod çözme becerisi ile ilişkilidir. Sözcükteki heceleri ve sesleri birleştirme şeklinde iki aşamada gerçekleşir. Heceleri birleştirme aşamasında, çocuklara bir sözcüğü oluşturan heceler karışık olarak söylenir ve bu hecelerin meydana getirdiği sözcüğü bulması istenir. Sesleri birleştirme aşamasında ise, çocuklara bir sözcüğü oluşturan sesler karışık olarak söylenir ve bu seslerin meydana getirdiği sözcüğü bulması istenir. *Ayrıştırma ise*, sözcük içerisindeki hecelerin ve seslerin açık bir şekilde tanımlanmadır. Çocuklar bu beceriyi edindiklerinde, bir sözcüğün parçalarını analiz edebilmekte ve o sözcüğü hecelerine ve bütün seslerine ayırabilmektedir (Erdoğan, 2011).

Çocuklar yazılı sözcüklerin anlamlarını öğrenmede, ayrıştırma becerilerini öğrendikçe birleştirme becerilerinden yararlanır. Erken çocukluk döneminde verilen eğitim, daha kolay düzeyde birleştirme etkinlikleriyle başlamalıdır. Daha sonra ayrıştırma etkinliklerine odaklanmalıdır (Pullen & Justice, 2003). Aşağıda çocukların birleştirme ve ayrıştırma becerilerini destekleyecek etkinliklere yer verilmiştir (Morrow, 2007). Bunlar;

- ✓ Şarkılar söylenebilir. Şarkıdaki adın her bir sesi tek tek söylenebilir (Örnek olarak; bir çiftçinin bir köpeği vardı ve onun adı “BİNGO” idi. B/İ/N/G/O gibi.)
- ✓ Başlangıç seslerini bulmaya yönelik bilmece tarzı oyunlar oynanabilir (Örnek olarak; tüylü, dört ayağı var, “k” sesi ile başlıyor ya da bir sözcük düşünüyorum “kat” seslerine benzeyen fakat “mmmm” sesi ile başlıyor gibi).
- ✓ Birleştirme ve ayrıştırma becerilerine yönelik bir şarkı söylenebilir. (Örnek olarak; Bu Yaşlı Adam “N” sesi ile başlıyor Nick, Nack, Nackie Nack, gibi). Şarkıdan yola çıkarak yeni bir sesle kendi şarkısını oluşturması sağlanabilir.
- ✓ Yine birleştirme ve ayrıştırma becerisi için kutular kullanılabilir. Örnek olarak; bir kâğıt üzerine bir sözcük yazılabilir. Sözcükteki ses sayısı kadar kutuya boncuk koymaları istenebilir. Aynı durum hece sayısı için de yapılabilir.
- ✓ Sözcükleri bölümlere ayırdıktan sonra çocuklardan tekrar bir araya getirmeleri istenebilir. Amaç, bir sözcükteki her bir sesi tanımlayabilmeleri, işitilen seslerin sayısını bilebilmeleri ve sesleri bir araya getirerek tekrar sözcüğü oluşturmalarını sağlamaktır.

Genel olarak incelediğimizde fonolojik farkındalık, sözcüklerin iç yapısına bilinçli erişimi ve bunları farklı büyüklükteki birimlere (heceler ve fonemler gibi) ayırma yeteneğini, dilsel birimlere erişmeyi ve bunlarla işlemler yapmayı ve ayrıca sözcükler içindeki fonolojik birimleri tanımlama ve kullanma becerilerini kapsayan bir şemsiye terim olarak ifade edilebilir

(Prabhu vd., 2024). Fonolojik farkındalık becerileri, okul öncesi çocukların okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir dönüm noktasını temsil eder (Mohamed vd., 2021). Çünkü son zamanlarda, fonolojik farkındalık erken okuryazarlık gelişiminde önemli bir unsur ve sonraki okuma becerisinin önemli ve güvenilir bir öngörücüsü olarak araştırmaların odak noktasını oluşturmaktadır (Hódi & Tóth, 2024).

KAYNAKÇA

- Avendano-Garces, N. (2016). *The Effects of Intentional Use of Rhyme Books and Literacy Props On Preschoolers' Literacy Development. Unpublished Masters dissertation. William Paterson University of New Jersey, Wayne, USA.*
- Brittnacher, L. (2014). *The role of the personal and contextual factors on emergent literacy skills* [Doctor's Thesis The University of Wisconsin- Milwaukee]. Milwaukee, Wisconsin.
- Carroll, C. (2013). *The effects of parental literacy involvement and child reading interest on the development of emergent literacy skills* [Doctor's Thesis, The University of Wisconsin-Milwaukee]. Milwaukee, Wisconsin.
- Defior, S. (2004). Phonological awareness and learning to read: A cross-linguistic perspective. In T. Nunes & P. Bryant (Eds.), *Handbook of children's literacy* (pp. 631-649). Springer.
- Erdoğan, Ö. (2011). İlk okuma yazma süreci için önemli bir beceri: Fonolojik farkındalık. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 161-180.
- Ganey, T. L. (2010). *The relationship between prekindergarten teachers' self-reported beliefs and practices about literacy instruction and their preschool's kindergarten readiness rate* Walden University]. Minneapolis, Minnesota.
- Hódi, Á., & Tóth, E. (2024). Exploring the opportunities for online assessment of phonological awareness at the beginning of schooling. *International Journal of Early Childhood*, 56(1), 169-188. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00357-y>
- LoRusso, J. A. D. (2010). *Do Prekindergarten Teachers Design Their Classrooms to Enhance Early Literacy?* [Doctor's Thesis, University of New Orleans]. Lakeshore, New Orleans.
- Mannes, T. J. (2013). *The effect of tier one literacy practices on preschoolers emergent literacy skills* [Doctor's Thesis Michigan State University]. Trowbridge Rd, East Lansing, USA.
- McCool, Y. D. (2013). *Scientificallly based reading research strategies in the preschool classroom: An investigation into quality early childhood reading practices and literacy acquisition in one northern Michigan early reading first program* [Doctor's Thesis, Eastern Michigan University]. Ypsilanti, Michigan.

- Míguez-Álvarez, C., Cuevas-Alonso, M., & Saavedra, Á. (2022). Relationships between phonological awareness and reading in Spanish: A meta-analysis. *Language Learning*, 72(1), 113-157. <https://doi.org/doi.org/10.1111/lang.12471>
- Mohamed, A. H. H., Hassan, A. S., Al-Qaryouti, I., Al-Hashimi, A., & Al-Kalbani, Z. (2021). The development of phonological awareness among preschoolers. *Early Child Development and Care*, 191(1), 108-122. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1607320>
- Morrow, L. M. (2007). *Developing literacy in preschool*. Guilford Press.
- Moss, K. M. (2016). *The connections between family characteristics, parent-child engagement, interactive reading behaviors, and preschoolers' emergent literacy* [Doctor's Thesis Alfred University]. Alfred, New York.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti, J., & Lonigan, C. J. (2008). Successful phonological awareness instruction with preschool children: Lessons from the classroom. *Topics in early childhood special education*, 28(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0271121407313>
- Prabhu, M., Shwetha, P., & Somashekara, H. S. (2024). Phonological Awareness and Alphabetic Knowledge in Typically Developing English Language Learners Between the 3.6 to 6.6 Years. *Reading Psychology*, 45(3), 242-260. <https://doi.org/10.1080/02702711.2023.2276463>
- Pullen, P. C., & Justice, L. M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in school and clinic*, 39(2), 87-98. <https://doi.org/10.1177/10534512030390020>
- Rasplica, C. K. (2016). *Examining the relationship of early literacy skills and cognitive self-regulation to kindergarten readiness of preschool students* [Doctor's Thesis, University of Oregon]. Eugene, Oregon.
- Rohde, L. (2011). *Preschool teachers' beliefs and practices: Emergent literacy in inclusive preschools* [Doctor's Thesis University of New Hampshire].
- Rohl, M. (2000). Learning about words, sounds and letters. In C. Barratt-Pugh & M. Rohl (Eds.), *Literacy Learning in the Early Years* (pp. 57-80). Routledge.
- Turan, F. (2015). Fonolojik farkındalık becerileri. In Z. F. Temel (Ed.), *Dil ve Erken Okuryazarlık* (pp. 89-103). Hedef CS Basın Yayın.

- White, T. E. (2016). *A quantitative study examining the relationship between demographic factors and parent involvement in early literacy practices* [Doctor's Thesis Northcentral University]. Prescott Valley, Arizona.
- Yazıcı, E. (2010). *61-72 aylık çocuklar için Okuma Yazma Becerileri Araştırma Testinin geçerlik ve güvenirlik çalışması (Ankara örnekleme)* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ankara.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009). Phonological awareness is child's play. *Young Children*, 64(1), 12-21.

BÖLÜM 3

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ İLE HAYAT SEVGİSİ DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Mustafa Taha ŞEN¹

Doç. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ²

¹İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye. sen.mustafa@std.izu.edu.tr

²İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İstanbul, Türkiye. sen.mustafa@std.izu.edu.tr

GİRİŞ

Günümüzde insan ömrünün geçmişe göre daha uzun olması, bilimsel, kültürel ve teknolojik değişmelerin ve gelişmelerin hızlı gerçekleşmesi ve buna bağlı olarak bilgideki değişimin sürekliliği sonucunda sürekli bir öğrenme gereksinimi doğmuştur (Coşkun & Demirel, 2012). Bu gereksinimle birlikte toplumun bilgi tabanlı bir zemine kayması, teknolojik gelişmelerle ortaya çıkan bilgi-iletişim teknolojilerinin mevcut eğitim sisteminin yetersiz görülmesine neden olmuştur (Karaman & Aydoğmuş, 2018). Böylelikle eğitim, insan ömrü içerisindeki belirli dönemlerle sınırlandırılmaz bir hâle gelmiştir. Tüm bu imkânlar sonucunda gerek formal gerek informal yollarla bireyin kendisini yaşam boyu aktif bir öğrenme süreci içerisinde bulundurması önem kazanmıştır.

Dünyadaki değişim ve yenilikler, bireylerin sürekli olarak gelişmelerini zorunlu kılmış, bu da toplum genelinde yaşam boyu öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Başka bir deyişle, insanların dünyadaki değişimlere ayak uydurabilmeleri, zihinsel gelişimlerini sürdürebilmeleri ve farklı alanlarda kişisel becerilerini geliştirebilmeleri için yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaçları vardır (Kaplan, 2016). Buraya kadar söylenenlerden hareketle, bilginin sorgulanabilir bir hâle gelmesi (Karaman vd., 2018); bireylerin öğrenmeye duyduğu gereksinimlerinin artması (Uçtu, 2021); bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının artması (Ekşioğlu vd., 2017); öğrenmenin ve eğitimin yalnızca örgün eğitim veren kurumlarda ilgi alanı olmaktan çıkıp tüm toplumu ilgilendiren bir konu hâline gelmesi (Kozikoğlu, 2014) yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya ilk ne zaman çıktığı ve kim tarafından çıkarıldığıyla ilgili çeşitli görüşler mevcuttur. Wain'a göre yaşam boyu öğrenme kavramı ilk kez 1800'lü yıllarda Grundtvig tarafından kullanıldığı ve yetişkin eğitimi içerisinde şekillenmiş olduğu (Gökyer & Türkoğlu, 2018), ilk olarak 1920 yılında John Dewey ve Eduard Lindeman tarafından bireylerin günlük yaşamlarının sürekli bir yapıda olduğu kanısından hareketle kullanılmış olduğu (Bahadır, 2019) ya da 1960 yılında ilk defa UNESCO tarafından düzenlenen bir konferansta ifade edildiği (Güleç vd., 2012) söz konusu görüşler arasındadır.

Literatür incelendiğinde yaşam boyu öğrenme kavramının birçok şekilde tanımlandığı görülmektedir. Yaşam boyu öğrenme, kişisel, sosyal ve/veya istihdam olgusu ile ilişkili bir bakış açısı içerisinde bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirmek için yaşam boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinliği (HBÖ, 2009; Güleç vd., 2012; Ekşioğlu vd., 2017); bireylerin herhangi bir zaman ve/veya mekânda, herhangi bir şekilde öğrenmeyi gerçekleştireceği düşüncesi ile ortaya çıkan bir eğitim felsefesi yaklaşımı (Kurt vd., 2019); bireylerin yaşamları boyunca elde ettikleri bilgi ve becerileri artıran ve bunları yaşam içerisinde kullanabilmeyi sağlayan süreç (Candy, 1994; Yılmaz, 2016); resmiyet olsun ya da olmasın, bireysel ya da toplumsal yönden bilgi, beceri ve yetkinlikleri geliştirme amaçlı tüm öğrenme faaliyetleri (Uçtu, 2021); bireylerin okul öncesinde dönemde başlayıp, hayatlarının sonuna kadar olan zaman dilimini içine alan süreç (Bahadır, 2019); bireyin yaşamı boyunca var olan, sosyal uyumu, aktif vatandaşlığı, istihdam edilebilirliği geliştiren sürekli bir bilgi ve beceri birikimi (Laal & Salamati, 2012); doğumdan ölüme dek tüm yaşam süreçlerini ve bireylerin yetkinliklerini geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikleri içeren eğitim olgusu (Kaplan, 2016); bireyin merakını ve ilgisini canlı tutan, bilgi aramaya istekli olmasını sağlayan, bireyin yetkinlik ve potansiyelini geliştiren sürekli bir süreç (Kaya, 2020) olarak tanımlanmaktadır. Tüm bu tanımlar göz önünde bulundurulduğunda yaşam boyu öğrenme, doğumla ölüm arasındaki zaman dilimi içerisinde bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmeyi, bireydeki potansiyeli açığa çıkarmayı amaçlayan, bireyin fiziksel, zihinsel ve duygusal olarak aktif olduğu bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir.

Pozitif psikoloji açısından bakıldığında, ruh sağlığı eğitim, iş, içgörü, mutluluk ve sevgi ile ilgidir (Compton & Hoffman, 2019; akt. Dadfar vd., 2021). Öğrenme süreci içerisinde bireyin ruh sağlığı göz önünde bulundurulduğunda motivasyon (Günüç, Odabaşı & Kuzu, 2012), azim, psikolojik dayanıklılık gibi psikolojik olguların (Yıldız & Kardaş, 2021) yanı sıra hayat sevgisinin yaşam boyu öğrenme ile birlikte ele alınması nedeniyle ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Hayat sevgisi, kişinin kendi yaşamına karşı olumlu bir tutum içerisinde bulunmasını, yaşama keyifle bağlanmasını, yaşamı takdir etmesini temsil eden kavramdır (Dadfar, Abdel- Khalek & Lester, 2020; Abdel-Khalek & Lester, 2011). Hayat sevgisi ve nefreti, kutuplaşmış bir sürekliliktir. Her insanın bu süreklilik üzerinde bir konumu vardır. Hayattan nefret, bireyde

intihar gibi kendine zarar verici davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilir. Hayat sevgisi; yaşamın anlamı, iyimserlik, zihinsel ve fiziksel sağlık, yaşam memnuniyeti, dindarlık, refah ve umutla pozitif açıdan; anksiyete, nevroitiklik, depresyon ve benzeri olumsuz rahatsızlıklarla negatif açıdan ilişkilidir (Abdel-Khalek, 2007).

Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat sevgisi düzeylerinin belirlenerek aralarındaki ilişkinin cinsiyet, algılanan sosyoekonomik durum, algılanan akademik başarı düzeyi, ikamet edilen yer, aile içi ilişkilerden memnuniyet düzeyi, günlük ortalama internet kullanım süresi, üniversite yaşamında katılan eğitim faaliyeti ve kitap okuma sıklığı değişkenleri ile beraber ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi ile hayat sevgisi arasındaki ilişkinin bulunması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili çalışmalara bakıldığında daha çok kişilik özellikleri (Benli, Akça & Derya, 2021), öz yönetim becerisi (Şen & Durak, 2022), 21. yüzyıl öğreten becerileri (İncik, 2020), bireysel yenilikçilik (Savcı & Akıncı, 2022), hazır bulunuşluk (Bilici & Bağcı, 2020), mesleki öz yeterlik (Yazıcı vd., 2021; Ayra & Kösterelioğlu, 2015) gibi kavramlarla incelenmiştir. Literatür incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin pozitif psikoloji kavramlarıyla, insan varoluşuna dair kavramlarla ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu açıdan araştırma, üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine daha varoluşsal bir bakış açısının gelişmesine katkıda bulunabilecektir. Bununla birlikte hayat sevgisine dair literatür incelendiğinde bu konudaki çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bundan dolayı araştırmanın hayat sevgisi kavramına literatür nezdinde katkıda bulunacağı, araştırmadan elde edilecek bulgular ekseninde üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve hayat sevgilerini artırmaya yönelik programlar oluşturularak üniversite öğrencilerine, araştırmacılara, eğitimcilere ve ruh sağlığı uzmanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırma üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat sevgileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel bir model olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasındaki

değişimin varlığını veya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2020).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri 174'ü (%71,6) kadın, 69'u (%28,4) erkek olmak üzere toplam 243 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Katılımcıların 24'ü (%9,9) düşük, 197'si (%81,1) orta, 22'si (%9,1) yüksek algılanan sosyoekonomik düzeye; 12'si (%4,9) düşük, 183'ü (%75,3) orta, 48'i (%19,8) yüksek algılanan akademik başarı düzeyine; 21'i (%8,6), 108'i (%44,4) orta, 114'ü (%46,9) çok aile içi sağlıklı ilişki düzeyine; 8'i (%3,3) 1 saat civarı ve altı, 41'i (%16,9) 2 saat civarı, 87'si (%35,8), 107'si (%44,0) 4 saat civarı ve üstü günlük internet kullanım süresine; 38'i (%15,6) hiç, 119'u (%49,0) 1-5 arası, 45'i (%18,5) 6-10 arası, 41'i (%16,9) 11 ve üstü üniversite yaşamı faaliyet katılım sayısına; 14'ü (%5,8) hiçbir zaman, 133'ü (%54,7) ara sıra, 72'si (%29,6) sık sık, 24'ü (%9,9) her zaman kitap okuma sıklığına sahiptir. Katılımcıların 177'si (%72,8) aile evinde, 50'si (%20,6) yurtdışı, 12'si (%4,9) öğrenci evinde, 4'ü (%1,6) diğer yerlerde kalmaktadır. Katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	174	71,6
	Erkek	69	28,4
Algılanan Ekonomik Durum	Düşük	24	9,9
	Orta	197	81,1
	Yüksek	22	9,1
Algılanan Akademik Durum	Düşük	12	4,9
	Orta	183	75,3
	Yüksek	48	19,8
Aile içi İlişki Memnuniyeti	Az	21	8,6
	Orta	108	44,4
	Çok	114	46,9
Günlük Ortalama İnternet Kullanımı	1 saat ≥	8	3,3
	2 saat civ.	41	35,8
	3 saat civ.	87	44,0
	4 saat ≤	107	15,6
Üni. Yaş. Katılınan	Hiç	38	15,6
	1-5	119	49,0

Eğitim Faaliyeti	6-10	45	18,5
	11 ≤	41	16,9
Kitap Okuma Sıklığı	Hiçbir z.	14	5,8
	Ara sıra	133	54,7
	Sık sık	72	29,6
	Her z.	24	9,9

Veri Toplama Araçları

Bu başlıkta araştırmanın değişkenlerine ilişkin kullanılan form ve ölçeklere ait bilgiler yer almaktadır. İlgili form ve ölçekler ayrı başlıklar hâlinde verilmiştir.

Demografik Bilgi Formu

Katılımcıların demografik bilgilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından “Demografik Bilgi Formu” oluşturulmuştur. Bu formda katılımcıların cinsiyet, algılanan sosyoekonomik durum, algılanan akademik başarı düzeyi, ikamet edilen yer, aile içi ilişki memnuniyet düzeyi, doğum sırası, günlük ortalama internet kullanım süresi, üniversite yaşamında katılan eğitim faaliyeti sayısı ve kitap okuma sıklığı bilgilerini elde etmeye yönelik sorular yer almaktadır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen, 17 madde ve “öğrenmeye isteklilik” ile “gelişime açıklık” olmak üzere iki alt boyuttan oluşan 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 85 olup, daha yüksek puan daha yüksek yaşaşm boyu öğrenme eğilimini ifade etmektedir. Ölçekteki maddeler toplam varyansın %43,44’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach’s alfa katsayısı .86 olarak bulunurken araştırma kapsamında yapılan ölçek güvenilirliği analizinde Cronbach’s alfa katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına ilişkin yapılan değerlendirmede; $0 \leq \alpha < 0,5$ güvenilir değil, $0,5 \leq \alpha < 0,6$ düşük güvenilirlikte, $0,6 \leq \alpha < 0,7$ sorgulanabilir, $0,7 \leq \alpha < 0,8$ kabul edilebilir güvenilirlikte, $0,8 \leq \alpha < 0,9$ oldukça güvenilir ve $0,9 \leq \alpha < 1$ yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2003; akt. Avcı, 2022). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üniversite öğrencilerine uygulanabilir, oldukça güvenilir bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Hayat Sevgisi Ölçeği

Hayat sevgisi ölçeği, Abdel-Khalek (2007) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve Özaslan (2022) tarafından Türkçe'ye uyarlanan bir ölçektir. Ölçek 5'li likert tipi 16 maddeden oluşmakta olup ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 80'dir. Daha yüksek puan daha yüksek hayat sevgisini ifade etmektedir. Ölçekteki maddeler toplam varyansın

%51,28'ini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach's alfa katsayısı .88 bulunurken araştırma kapsamında yapılan ölçek güvenilirliği analizinde Cronbach's alfa katsayısı .94 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı her zaman için 0 ile 1 arasında yer almaktadır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısına ilişkin yapılan değerlendirmede; $0 \leq \alpha < 0,5$ güvenilir değil, $0,5 \leq \alpha < 0,6$ düşük güvenilirlikte, $0,6 \leq \alpha < 0,7$ sorgulanabilir, $0,7 \leq \alpha < 0,8$ kabul edilebilir güvenilirlikte, $0,8 \leq \alpha < 0,9$ oldukça güvenilir ve $0,9 \leq \alpha < 1$ yüksek derecede güvenilir olarak kabul edilmektedir (George & Mallery, 2003; akt. Avcı, 2022). Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üniversite öğrencilerinde yüksek derecede güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

İşlem Süreci

Araştırma konusunun belirlenmesinden verilerin toplanmasına kadar olan süreç 19 Eylül- 22 Aralık tarihlerinde gerçekleşmiştir. Bu süreçte ölçek izinlerinin alınması, içerisinde demografik bilgi formu ve ölçeklerin yer aldığı formun oluşturulması ve veri toplamak amacıyla formun üniversite öğrencileri ile paylaşılması yer almaktadır. İçerisinde “Demografik Bilgi Formu”, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği” ve “Hayat Sevgisi Ölçeği”nin bulunduğu form oluşturulurken Google Forms'dan yararlanılmıştır. Araştırmanın etik çerçevede gerçekleşmesi için form içerisinde bilgilendirilmiş onam verilmiştir.

Verilerin Analizinde Kullanılan İstatistiksel Yöntemler

Araştırma verilerinin analiz edilmesi için SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği toplam puanları için yapılan normallik testi sonucunda basıklık değeri $-0,356$ çarpıklık değeri $-0,281$ olarak bulunurken Hayat Sevgisi Ölçeği toplam puanları için yapılan normallik testi sonucunda basıklık değeri $-0,659$, çarpıklık değeri $0,338$

olarak bulunmuştur. Bu sonuç, normallik için kabul edilen değerler açısından incelendiğinde $(-/+1,5)$ Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği değerlerinin normalliğin dışında, Hayat Sevgisi Ölçeği değerlerinin normalliğin içinde

olduğu tespit edilmiştir. İki kategorili değişkenlerin karşılaştırılması amacıyla t Testi; ikiden fazla kategorisi olan değişkenlerin karşılaştırılması amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA); Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat sevgisi puanlarının ilişkisini saptamak amacıyla Pearson Korelasyon Analizi; Hayat sevgisinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerindeki etkisini saptamak amacıyla Basit Regresyon Analizi yapılmıştır. Ölçeklerin güvenirlik analizi araştırma kapsamında tekrar yapılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği Cronbach's alpha katsayısı ,812; hayat sevgisi ölçeği Cronbach's alpha katsayısı ,946 olarak bulunmuştur. Ölçeklerin basıklık-çarpıklık değerlerine ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklerin Basıklık Çarpıklık Değerleri

Değişken	Ortalama	Stand. Sapma	Basıklık	Çarpıklık
Öğrenmeye İsteklilik	44,69	5,06	-,215	-,127
Gelişime Açıklık	25,97	3,33	-,643	-,366
YBÖE Toplam	70,66	7,43	-,356	-,281
HS Toplam	58,04	13,25	-,659	,338

BULGULAR

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat sevgisi puanlarının betimsel istatistiklerine ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Katılımcı Puanlarına İlişkin Ölçek Sonuçları

Değişkenler	N	Min.	Maks.	Ort.	S.S
Öğrenmeye İsteklilik	243	31,00	55,00	44,69	5,06
Gelişime Açıklık	243	17,00	30,00	25,97	3,33
YBÖE Toplam	243	51,00	85,00	70,66	7,43
HS Toplam	243	17,00	80,00	58,04	13,25

Tablo 3 incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları ortalamasının 70,66, standart sapmasının 7,43; hayat sevgisi puanları

ortalamasının 58,04, standart sapmasının 13,25 olarak hesaplandığı görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat sevgisi puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması amacıyla yapılan t Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeklerin Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına İlişkin t Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	Ort.	S.S	df	t	p
Öğrenmeye İsteklilik	Kız	174	45,00	4,94	241	1,520	.130
	Erkek	69	43,91	5,32			
Gelişime Açıklık	Kız	174	26,51	3,09	241	4,185	.000
	Erkek	69	24,59	3,55			
YBÖE Toplam	Kız	174	71,52	7,12	241	2,896	.004
	Erkek	69	68,50	7,78			
HS Toplam	Kız	174	58,60	13,12	241	1,042	.298
	Erkek	69	56,63	13,58			

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği öğrenmeye isteklilik alt boyutu puanı cinsiyete göre incelendiğinde kızların öğrenmeye isteklilik düzeyleri (\bar{X} =45,00) erkeklerin öğrenmeye isteklilik düzeylerinden (\bar{X} =43,91) daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [$t(241)=1,520$, $p>.05$].

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği gelişime açıklık alt boyutu puanı cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir [$t(241)=4,185$, $p<.01$]. Kızların gelişime açıklık düzeyleri (\bar{X} =26,51) erkeklerin gelişime açıklık düzeylerinden (\bar{X} =24,59) daha yüksektir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri toplam puanları cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermektedir [$t(241)=2,896$, $p<.01$]. Kızların yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri (\bar{X} =71,52) erkeklerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinden (\bar{X} =68,50) daha yüksektir.

Hayat sevgisi toplam puanları cinsiyete göre incelendiğinde kızların hayat sevgisi düzeylerinin (\bar{X} =58,60) erkeklerin hayat sevgisi düzeylerinden (\bar{X} =56,63) daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir [t(241)=1,042 , p>.05].

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğinden aldıkları puanların ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ANOVA Tablosu

Değişken	Kategori	N	Ort.	S.S.	VK	KT	df	KO	F	p
Algılanan Ekonomik Durum	Düşük	24	68,16	7,77	GA	388,595	2	194,298	3,594	,029
	Orta	197	70,60	7,29	Gİ	12973,4	240	54,056		
	Yüksek	22	73,95	7,39	T	13362,0	242			
Algılanan Akademik Durum	Düşük	12	67,08	8,32	GA	593,388	2	296,694	5,577	,004
	Orta	183	70,15	7,29	Gİ	12768,6	240	53,203		
	Yüksek	48	73,52	7,03	T	13362,0	242			
Aileiçi İlişki Mem.	Az	21	69,38	7,78	GA	372,166	2	186,083	3,438	,034
	Orta	108	69,52	7,04	Gİ	12989,8	240	54,124		
	Çok	114	71,98	7,56	T	13362,0	242			
Günlük Ortalama İnternet Kullanımı	1 saat ≥	8	73,25	5,70	GA	162,232	3	54,077	,979	,403
	2 saat civ.	41	69,14	8,25	Gİ	13199,7	239	55,229		
	3 saat civ.	87	70,70	6,71	T	13362,0	242			
Üni. Yaş. Katılılan Eğitim Faaliyeti	4 saat ≤	107	71,02	7,75						
	Hiç	38	68,94	7,97	GA	515,047	3	171,682	3,194	,024
	1-5	119	71,15	6,93	Gİ	12846,9	239	53,753		
Kitap Okuma Sıklığı	6-10	45	68,75	8,35	T	13362,0	242			
	11 ≤	41	72,92	6,61						
	Hiçbir z.	14	64,00	6,97	GA	975,793	3	325,264	6,276	,000
Okuma Sıklığı	Ara sıra	133	70,72	7,71	Gİ	12386,2	239	51,825		
	Sık sık	72	70,58	7,05	T	13362,0	242			
	Her z.	24	74,50	3,94						

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanları algılanan sosyoekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{2,240}=3,594$, p<.05]. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek

amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre algılanan sosyoekonomik düzeyi düşük ile yüksek olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{2,240}=5,577$, $p<.01$]. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre algılanan akademik başarı düzeyi yüksek ile düşük ve yüksek ile orta olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanları aile içi ilişki memnuniyet düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{2,240}=3,438$, $p<.05$]. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre aile içi ilişki memnuniyeti orta ile çok olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları günlük ortalama internet kullanımına göre incelendiğinde 1 saat ve altı internet kullanımı olanların ($\bar{X}=73,25$) yaşamboyu öğrenme eğilimleri puanları, 2 saat civarı ($\bar{X}=69,14$), 3 saat civarı ($\bar{X}=70,70$) ile 4 saat civarı ve üstü ($\bar{X}=71,02$) internet kullanımı olanlardan daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3,239}=,979$, $p>.05$].

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları üniversite yaşamında katılan eğitim faaliyeti sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{3,239}=3,194$, $p<.05$]. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre 6-10 arası ile 11 ve üstü faaliyete katılanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{3,239}=6,276$, $p<.01$]. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucuna göre hiçbir zaman ile ara sıra, hiçbir zaman ile sık sık, hiçbir zaman ile her zaman, her zaman ile sık sık ve her zaman ile ara sıra arasında arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Katılımcıların öğrenmeye isteklilik alt boyutundan aldıkları puanların ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla

yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenmeye İsteklilik ANOVA Tablosu

Değişken	Kategori	N	Ort.	S.S.	VK	KT	df	KO	F	p
Algılanan	Düşük	24	43,41	4,32	GA	100,652	2	50,326	1,976	,141
Ekonomik	Orta	197	44,66	5,03	Gİ	6112,81	240	25,470		
Durum	Yüksek	22	46,36	5,83	T	6213,46	242			
Algılanan	Düşük	12	42,50	6,15	GA	260,548	2	130,274	5,252	,006
Akademik	Orta	183	44,33	4,91	Gİ	5952,91	240	24,804		
Durum	Yüksek	48	46,69	4,90	T	6213,46	242			
Aileiçi	Az	21	43,71	4,44	GA	171,890	2	85,945	3,414	,035
İlişki	Orta	108	43,94	4,70	Gİ	6041,57	240	25,173		
Mem.	Çok	114	45,58	5,38	T	6213,46	242			
Günlük	1 saat ≥	8	45,87	4,35	GA	25,288	3	8,429	,326	,807
Ortalama	2 saat civ.	41	44,17	5,49	Gİ	6188,17	239	25,892		
İnternet	3 saat civ.	87	44,87	4,79	T	6213,46	242			
Kullanımı	4 saat ≤	107	44,66	5,20						
Üni. Yaş.	Hiç	38	43,63	5,31	GA	217,996	3	72,665	2,897	,036
Katılınan	1-5	119	44,96	4,92	Gİ	5995,46	239	25,086		
Eğitim	6-10	45	43,46	5,50	T	6213,46	242			
Faaliyeti	11 ≤	41	46,24	4,33						
Kitap Okuma Sıklığı	Hiçbir z.	14	40,85	5,58	GA	369,775	3	123,258	5,041	,002
	Ara sıra	133	44,71	5,24	Gİ	5843,69	239	24,451		
	Sık sık	72	44,54	4,75	T	6213,46	242			
	Her z.	24	47,29	2,98						

Öğrenmeye isteklilik altboyut puanları algılanan sosyoekonomik duruma göre incelendiğinde yüksek sosyoekonomik düzeye sahip olanların (\bar{X} =46,36) öğrenmeye isteklilik puanları, orta (\bar{X} =44,66) ve düşük (\bar{X} =43,41) algılanan sosyoekonomik düzeye olanlardan daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{2,240}=1,976$, $p>.05$].

Öğrenmeye isteklilik altboyut puanları algılanan akademik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{2,240}=5,252$, $p<.01$]. Öğrenmeye isteklilik altboyut puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla

yapılan Tukey testi sonucuna göre algılanan akademik başarı düzeyi düşük ile yüksek ve orta ile yüksek olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrenmeye isteklilik altboyut puanları aile içi ilişki memnuniyet düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{2,240}=3,414$, $p<.05$]. Öğrenmeye isteklilik altboyut puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre aile içi ilişki memnuniyeti orta ile çok olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrenmeye isteklilik altboyut puanları günlük ortalama internet kullanımına göre incelendiğinde 1 saat ve altı internet kullanımı olanların öğrenmeye isteklilik puanları ($\bar{X} =45,87$), 2 saat civarı ($\bar{X} =44,17$), 3 saat civarı ($\bar{X} =44,87$) ile 4 saat civarı ve üstü ($\bar{X} =44,66$) internet kullanımı olanlardan daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3,239}=,326$, $p>.05$].

Öğrenmeye isteklilik altboyut puanları üniversite yaşamında katılan eğitim faaliyeti sayısına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{3,239}=2,897$, $p<.05$]. Öğrenmeye isteklilik altboyut puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan LCD testi sonucuna göre katılım göstermeyen ile 11 ve üstü, 6-10 arası ile 11 ve üstü faaliyete katılanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Öğrenmeye isteklilik altboyut puanları kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{3,239}=5,041$, $p<.01$]. Öğrenmeye isteklilik altboyut puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucuna göre hiçbir zaman ile her zaman, ara sıra ile her zaman, sık sık ile her zaman kitap okuyanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Katılımcıların gelişime açıklık alt boyutundan aldıkları puanların ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Gelişime Açıklık ANOVA Tablosu

Değişken	Kategori	N	Ort.	S.S.	VK	KT	df	KO	F	p
Algılanan	Düşük	24	24,75	4,22	GA	93,711	2	46,856	4,320	,014
Ekonomik	Orta	197	25,93	3,25	Gİ	2603,08	240	10,846		
Durum	Yüksek	22	27,59	2,40	T	2696,79	242			
Algılanan	Düşük	12	24,58	3,52	GA	68,353	2	34,177	3,121	,046
Akademik	Orta	183	25,81	3,37	Gİ	2628,44	240	10,952		
Durum	Yüksek	48	26,89	2,96	T	2696,79	242			
Aileiçi	Az	21	25,56	3,77	GA	38,645	2	19,322	1,745	,177
İlişki	Orta	108	25,58	3,43	Gİ	2658,15	240	11,076		
Mem.	Çok	114	26,39	3,13	T	2696,79	242			
Günlük	1 saat ≥	8	27,37	1,68	GA	74,749	3	24,916	2,271	,081
Ortalama	2 saat civ.	41	24,96	3,84	Gİ	2622,04	239	10,971		
İnternet	3 saat civ.	87	25,82	2,96	T	2696,79	242			
Kullanımı	4 saat ≤	107	26,36	3,44						
Üni. Yaş.	Hiç	38	25,31	3,29	GA	63,911	3	21,304	1,934	,125
Katılınan	1-5	119	26,19	3,18	Gİ	2632,88	239	11,016		
Eğitim	6-10	45	25,28	3,67	T	2696,79	242			
Faaliyeti	11 ≤	41	26,68	3,31						
	Hiçbir z.	14	23,14	3,18	GA	149,258	3	49,753	4,668	,003
Kitap	Ara sıra	133	26,00	3,37	Gİ	2547,54	239	10,659		
Okuma	Sık sık	72	26,04	3,32	T	2696,79	242			
Sıklığı	Her z.	4	7,20	,39						

Gelişime açıklık altboyut puanları algılanan sosyoekonomik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{2,240}=4,320$, $p<.05$]. Gelişime açıklık altboyut puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tamhane's T2 testi sonucuna göre algılanan sosyoekonomik düzeyi düşük ile yüksek ve orta ile yüksek olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Gelişime açıklık altboyut puanları algılanan akademik duruma göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{2,240}=3,121$, $p<.05$]. Gelişime açıklık altboyut puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan LCD testi sonucuna göre algılanan akademik başarı düzeyi düşük ile yüksek ve orta ile yüksek olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Gelişime açıklık altboyut puanları aileiçi ilişki memnuniyet düzeyine göre incelendiğinde aileiçi ilişki memnuniyet düzeyi çok ($\bar{X} =26,39$) olanların gelişime açıklık puanları, orta ($\bar{X} =25,58$) ve az ($\bar{X} =25,56$) olanlardan daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{2,240}=1,745, p>.05$].

Gelişime açıklık altboyut puanları günlük ortalama internet kullanımına göre incelendiğinde 1 saat ve altı internet kullanımı olanların gelişime açıklık puanları ($\bar{X} =27,37$), 2 saat civarı ($\bar{X} =24,96$), 3 saat civarı ($\bar{X} =25,82$) ile 4 saat civarı ve üstü ($\bar{X} =26,36$) internet kullanımı olanlardan daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3,239}=2,271, p>.05$].

Gelişime açıklık altboyut puanları üniversite yaşamında katılan eğitim faaliyeti sayısına göre incelendiğinde faaliyet sayısı 11 ve üstü olanların ($\bar{X} =26,39$) gelişime açıklık puanları, hiç ($\bar{X} =25,31$), 1-5 arası ($\bar{X} =26,19$) ve 6-10 ($\bar{X} =25,28$) arası olanlardan daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3,239}=1,934, p>.05$].

Gelişime açıklık altboyut puanları kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{3,239}=4,668, p<.01$]. Gelişime açıklık altboyut puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre hiçbir zaman ile ara sıra, hiçbir zaman ile sık sık ve hiçbir zaman ile her zaman kitap okuyanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Katılımcıların hayat sevgisi ölçeğinden aldıkları toplam puanların ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler açısından karşılaştırılması amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Hayat Sevgisi ANOVA Tablosu

Değişken	Kategori	N	Ort.	S.S.	VK	KT	df	KO	F	p
Algılanan Ekonomik Durum	Düşük	24	52,91	15,8	GA	989,542	2	494,771	2,858	,059
	Orta	197	58,22	12,7	Gİ	41550,9	240	173,129		
	Yüksek	22	62,04	13,2	T	42540,5	242			
Algılanan Akademik Durum	Düşük	12	47,33	16,7	GA	1458,08	2	729,043	4,259	,015
	Orta	183	58,49	12,8	Gİ	41082,4	240	171,177		
	Yüksek	48	59,00	13,1	T	42540,5	242			
Aile içi İlişki Mem.	Az	21	46,00	13,2	GA	4183,72	2	2091,86	13,08	,000
	Orta	108	57,17	13,1	Gİ	38356,7	240	159,820		
	Çok	114	61,08	12,0	T	42540,5	242			
Günlük Ortalama İnternet Kullanımı	1 saat ≥	8	65,75	13,2	GA	1482,65	3	494,218	2,877	,037
	2 saat civ.	41	59,36	11,9	Gİ	41057,8	239	171,790		
	3 saat civ.	87	59,79	11,7	T	42540,5	242			
	4 saat ≤	107	55,54	14,5						
Üni. Yaş. Katılan Eğitim Faaliyeti	Hiç	38	54,63	16,0	GA	553,140	3	184,380	1,050	,371
	1-5	119	58,39	12,5	Gİ	41987,3	239	175,679		
	6-10	45	59,31	12,3	T	42540,5	242			
	11 ≤	41	58,80	13,5						
Kitap Okuma Sıklığı	Hiçbir z.	14	55,28	10,7	GA	509,081	3	169,694	,965	,410
	Ara sıra	133	57,85	14,2	Gİ	42031,4	239	175,864		
	Sık sık	72	59,81	11,2	T	42540,5	242			
	Her z.	24	55,37	14,2						

Hayat sevgisi puanları algılanan sosyoekonomik duruma göre incelendiğinde yüksek algılanan sosyoekonomik durumu olanların ($\bar{X} = 62,04$) hayat sevgisi düzeyi, orta ($\bar{X} = 58,22$) ve düşük ($\bar{X} = 52,91$) hayat sevgisi düzeyi olanlardan daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{2,240} = 2,858$, $p > .05$].

Katılımcıların hayat sevgisi ölçeği puanları algılanan algılanan akademik başarı durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{2,240} = 4,259$, $p < .05$]. Hayat sevgisi puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre düşük ile orta ve düşük ile yüksek akademik başarı düzeyi olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Hayat Sevgisi Ölçeği puanları aile içi ilişki memnuniyet düzeyine göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{2,240} = 13,089$, $p < .01$]. Hayat sevgisi puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre aile içi ilişki memnuniyeti az ile orta ve az ile çok olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Hayat sevgisi puanları günlük ortalama internet kullanımına göre anlamlı farklılık göstermektedir [$F_{3,239}=2,877$, $p<.05$]. Hayat sevgisi puanlarının grup içi farklılıklarını belirlemek amacıyla yapılan LCD testi sonucuna göre 1 saat civarı ve altı ile 4 saat civarı ve üstü, 3 saat civarı ile 4 saat civarı ve üstü internet kullanımı olanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Hayat sevgisi puanları üniversite yaşamında katılınan eğitim faaliyeti sayısına göre incelendiğinde 6-10 arası eğitim faaliyetine katılanların ($\bar{X} =59,31$) hayat sevgisi puanları, hiç katılmayanlardan ($\bar{X} =54,63$), 1-5 arası ($\bar{X} =58,39$) ile 11 ve üstü ($\bar{X} =58,80$) eğitim faaliyetine katılanlardan daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3,239}=1,050$, $p>.05$].

Hayat sevgisi puanları kitap okuma sıklığına göre incelendiğinde sık sık kitap okuyanların ($\bar{X} =59,81$) hayat sevgisi puanları, hiçbir zaman kitap okumayanlardan ($\bar{X} =55,28$), ara sıra ($\bar{X} =57,85$) ve her zaman ($\bar{X} =55,37$) kitap okuyanlardan daha yüksek olmasına karşın istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{3,239}=,965$, $p>.05$].

Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri puanları ile hayat sevgisi puanları arasındaki ilişki Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Hayat Sevgisi Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Analizi Tablosu

Değişkenler	N	Ort.	S.S	1	2	3	4
1. Öğrenmeye İstek.	243	44,69	5,06	-			
2. Gelişime Açıklık	243	25,97	3,33	.544**	-		
3. YBÖE Toplam	243	70,66	7,43	.926**	.820**	-	
4. HS Toplam	243	58,04	13,25	.383**	.203**	.352**	-

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat sevgisi arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizi sonucuna göre hayat sevgisi ile yaşamboyu öğrenme eğilimleri ($r= .352$, $p<.01$), hayat sevgisi ile gelişime açıklık ($r= .203$, $p<.01$) ve hayat sevgisi ile öğrenmeye isteklilik arasında ($r= .383$, $p<.01$) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme eğiliminin hayat sevgisi üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Yaşam Boyu Öğrenme Eğiliminin Hayat Sevgisini Yordamasına Dair Regresyon Tablosu

Değişken	B	S.H.	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	13,578	7,561		1,898	,059		
Öğrenmeye İsteklilik	1,001	,156	,383	6,430	,000*	,383	,383
	n=243	R= ,383	p< .01	R ² = ,146	F=41,344		

Regresyon analizi kapsamında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin iki alt boyutu olan öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık değişkenleri Stepwise metoduna tâbi tutulmuştur. Tablo 8 incelendiğinde öğrenmeye isteklilik değişkeninin .05 anlamlılık düzeyinde hayat sevgisine ilişkin toplam varyansın %14,6'sını açıkladığı görülmektedir ($R^2= 0.146$, $\Delta R^2 = 0.143$, $F_{1,241}= 41,344$, $p< .01$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulguya göre katılımcıların gelişime açıklık altboyutu, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat sevgisi düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Karaman ve Aydoğmuş (2018), Bilici ve Bağcı (2020), Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2019), Gökkyer ve Türkoğlu (2018), Tunca, Şahin ve Aydın (2015), Bulaç ve Kurt (2019), Pesen ve Epçaçan (2017) ve Kılıç (2014)'ın araştırmalarında genel olarak yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Literatürde araştırmanın bulgularının aksine Kaya (2020), Ayaz ve Ünal (2016), Yaman ve Yazar (2015), Yazıcı ve diğerleri (2021) ve Yılmaz (2016)'ın araştırmaları incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin araştırmaların cinsiyete göre farklı sonuçlar vermesi araştırmaların yapıldığı coğrafya, zaman ve katılımcıların özelliklerinden kaynaklanabilir. Dadfar ve diğerleri (2021) ile Abdel-Khalek (2007) ve Abdel-Khalek ve Singh (2019)'in çalışmaları incelendiğinde araştırma bulgularına karşı şekilde hayat sevgisi puanlarının cinsiyete göre

farklılaşmadığı görülmüştür. Literatürde hayat sevgisi ile ilgili yapılan çalışmalar oldukça sınırlıdır. Kız ve erkeklerin hayat sevgisi düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin yapılan çalışmaların benzer sonuçlar vermesi çalışmaların sınırlı olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun dışında kızlar ve erkeklerin toplumsal rolleri, kişilik ve mizaçları bu bulgunun edilmesinde etkili olabilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri algılanan akademik durum, sosyoekonomik durum, aile içi ilişki, katılınan eğitim faaliyeti ve kitap okuma sıklığına göre farklılık gösterirken günlük ortalama internet kullanım süresine göre farklılık göstermemektedir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015)'in çalışmasında algılanan algılanan akademik durum gruplararası anlamlı farklılık gösterirken Bahadır (2019)'ın çalışmasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015)'in çalışmasında algılanan sosyoekonomik durum gruplararası anlamlı farklılık gösterirken Tarhan (2015), Bahadır (2019) ve Akçay (2021)'in çalışmalarında sosyoekonomik durum gruplararası anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatür incelendiğinde aile içi ilişki ile yaşam boyu öğrenmenin birlikte yer aldığı araştırmalara rastlanmamıştır fakat Benli, Akça ve Derya (2021)'nin çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri aile tipine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Arslan (2018)'in çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri etkinliklere katılma isteğine göre anlamlı farklılık gösterirken İleri (2017)'nin çalışmasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Denat ve diğerleri (2016), Benli, Akça ve Derya (2021) ve Arslan (2018)'in çalışmalarında yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi kitap okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Son olarak Bulaç ve Kurt (2019)'un çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri günlük ortalama internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterirken, Güzel (2017)'in çalışmasında anlamlı farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların hayat sevgisi düzeyleri algılanan akademik durum, aile içi ilişki ve günlük ortalama internet kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterirken algılanan sosyoekonomik durum, katılınan eğitim faaliyeti ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatürde hayat sevgisi ile ilgili yapılan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu sebepten dolayı araştırma bulguları diğer pozitif psikoloji kavramlarıyla desteklenmiştir.

Canbay (2010)'ın çalışmasına göre öznel iyi oluş algılanan akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterirken, Aydın (2011)'in çalışmasında yaşam anlamı ve yaşam doyumunun algılanan akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Hayat sevgisine sahip olmanın yaşamın anlamını keşfetmeye, yaşamdan doyum almaya ve iyi oluş düzeyinin pozitif olmasına bağlı olduğu düşünüldüğünde literatürde araştırma bulgularına paralel ve zıt çalışmaların bulunduğu söylenebilir. Literatürde aile içi ilişki ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Güney (2017)'in çalışmasında aile desteğinin öznel iyi oluş üzerinde yordayıcı bir değişken olduğu görülmüştür. Öznel iyi oluşun hayat sevgisi ile bir ilişkisi olduğu düşünüldüğünde literatürdeki bulguların araştırma ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Koçak ve Traş (2021)'in çalışmasında yaşamın anlamı ile internet bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bahsedildiği üzere yaşamın anlamı ile hayat sevgisi ilişkilendirildiğinde literatürün araştırma bulguları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Yıkılmaz ve Gündül (2015)'ün çalışmasında yaşam doyumunu; Altop ve Solak (2021) ve İşgör (2017)'ün çalışmasında psikolojik iyi oluş algılanan sosyoekonomik düzeye göre farklılık göstermektedir. Yaşam doyumunu ve psikolojik iyi oluş kavramları hayat sevgisi ile ilişkilendirildiğinde literatürün araştırma bulgularına zıt olduğu söylenebilir. İşgör (2017)'e göre öznel iyi oluş, Güler ve Gül (2021)'e göre yaşam memnuniyeti ve mutluluk ikamet yerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öznel iyi oluş, yaşam memnuniyeti ve mutluluk kavramları hayat sevgisi ile ilişkilendirildiğinde literatürün araştırma bulgularına zıt olduğu söylenebilir. Yüksel (2012)'e göre yaşamın anlamı ikamet yerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Yaşamın anlamı hayat sevgisi ile ilişkilendirildiğinde literatürün araştırma bulgularına paralel olduğu söylenebilir. Aytar ve Kaytez (2021)'e göre mutluluk doğum sırasına göre anlamlı farklılık göstermezken Fukuya ve diğerleri (2021)'ne göre anlamlı farklılık göstermektedir. Mutluluk kavramı hayat sevgisi ile ilişkilendirildiğinde literatürün araştırma bulgularına hem paralel hem zıt olduğu görülmüştür. Zıtlığın sebebi olarak mutluluk ile hayat sevgisinin katılımcılara çağrıştırdığı anlamın farklı olması, araştırma bulgularına zıt olan çalışmaların yurtdışında yapılmış olması söylenebilir. Literatür hayat sevgisi ve ilişkili kavramlar kapsamında incelendiğinde katılınan eğitim faaliyeti sayısına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Hayat sevgisinin katılınan faaliyet sayısına göre anlamlı farklılık göstermemesinin sebebi katılınan eğitimlerin mutluluk veya hayat sevgisi odaklı olmaması olarak görülebilir. Eğitim faaliyetlerinin genellikle bir konuyu, bir beceriyi öğrenme

amaçlı gerçekleştirildiği düşünüldüğünde katılınan eğitim faaliyeti sayısının hayat sevgisine göre farklılaşmadığını bilmek ihtimal dahilindedir. Ayrıca örneklemin kapsamlı olmaması farklılığın olmamasına sebep olabilir. Türk ve Gürdal (2019)'ın çalışmasında mutluluk ve yaşam doyumunu kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Mutluluk kavramı ile hayat sevgisi ilişkilendirildiğinde literatürün araştırma bulgularına paralel olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer veriye göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık ile hayat sevgisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Literatür incelendiğinde Asioğulları (2020)'nin çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacı; Bahadır (2019)'ın çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamın anlamı; Kabal (2019)'ın çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mutluluk arasında; Öner (2017)'in çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile duyarlı sevgi arasında; Akyol, Başaran ve Yeşilbaş (2018)'in çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrenmeye isteklilik ve gelişime açıklık ile yaşam doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yaşamın anlamı, hayatın anlam ve amacı, mutluluk, duyarlı sevgi ve yaşam doyum kavramlarının hayat sevgisi kavramı gibi pozitif psikoloji kavramları oldukları düşünüldüğünde araştırma bulgularının diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bir alt boyutu olan öğrenmeye isteklilik değişkeninin hayat sevgisini anlamlı bir şekilde yordamasıdır. Literatür incelendiğinde hayat sevgisi ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu sınırlılığı tolere etmek amacıyla yapılan pozitif psikoloji kavramları ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin birlikte araştırılması sonucunda yordama çalışmasına rastlanılmamıştır. Aykaç, Köğce ve Aslandağ (2020)'in çalışmaları incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile herhangi bir pozitif psikoloji kavramının ilişkilendirildiği çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bahadır (2019)'ın çalışmasında yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yaşamda var olan anlam arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür fakat bu değişkenler regresyon analizine tâbi tutulmamıştır.

Bu bilgiler ışığında araştırmacılara, eğitimcilere ve ruh sağlığı uzmanlarına şu önerilerde bulunulabilir:

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat sevgisi arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Başta üniversite öğrencileri olmak üzere bireylerin yaşam boyu öğrenme güdülerini harekete geçirmek için hayattan keyif almalarını, hayatı sevmelerini sağlayacak öğretim tarzı esas alınmalıdır.

Literatürde hayat sevgisi ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda hayat sevgisi değişkeni kullanılarak literatüre katkıda bulunulabilir.

Araştırma bulgularına göre hem yaşam boyu öğrenme eğilimleri hem de hayat sevgisi puanlarına göre anlamlı farklılık gösteren değişken aile içi ilişkidir. Ailelere yönelik öğrenci odaklı hayat sevgisi ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri seminerleri verilebilir.

Araştırmada yer alan yaşam boyu öğrenme eğilimleri değişkeninin başka pozitif psikoloji kavramlarıyla ilişkilendirildiği çalışmalar yapılarak literatüre katkı sağlanabilir.

Üniversitelerde, çeşitli devlet veya vakıf kurumlarında yaşam boyu öğrenme merkezleri açılarak öğrencilerin öğrenmeye teşvik edilmesi, öğrenme yolculuğunda imkanlarının artırılması sağlanabilir.

İşlem sürecinde araştırma formu İstanbul'da bulunan üniversitelerde öğrenim gören üniversite öğrencileriyle paylaşılmıştır. Diğer illerde bulunan üniversite öğrencileriyle farklı bir araştırma yapılabilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi ile yaşamın anlamı, yaşam memnuniyeti gibi değişkenler arasında farklı bir çalışma yapılabilir. Yaşam boyu öğrenme motivasyonunu korumak yaşama dair bir anlam üretme çabasından kaynaklanabilir. Çağın insanının kendi anlamından ve yaşamın anlamından uzaklaştığı düşünülmektedir.

Araştırma bulgusuna göre yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi kitap okuma sıklığına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Öğrencilerin kitap okuma sıklığı arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyi artmaktadır. Üniversite öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu kazanması

için üniversite içinde akademisyenler tarafından alanla ilgili/alandan bağımsız kitap okuma kulüpleri oluşturulabilir. Öğrencilerin bireysel olarak kitap okuma alışkanlığı kazanması için düzenli olarak kitap hediye çeki verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abdel-Khalek, A. M. (2007). Love of life as a new construct in the well-being domain. *Social Behavior and Personality*, 35(1), 125–134.
- Abdel-Khalek, A. M., & Lester, D. (2011). Love of life in kuwaiti and american college students. *Psychological Reports*, 108(1), 94.
- Akçay, P. (2021). Yaşam boyu öğrenme merkezi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilim ve yeterlikleri (İSMEK örneği) . *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(42), 246-266.
- Akyol, B., Başaran, R. & Yeşilbaş, Y. (2018). Halk eğitim merkezlerine devam eden kursiyerlerin yaşam doyum düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48), 301-324.
- Altop E. & Solak N. (2021). Düşük sosyoekonomik statüdeki ergenlerin psikolojik iyi oluş: sistemi meşrulaştırıcı inançların, öfke ve hayranlık duygularının rolü, *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(3), 444-488
- Arslan, A., Özsoy R.B. & Aslan, R. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(66), 730-747.
- Arslan, Y. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kuzey Kıbrıs: Doğu Akdeniz Üniversitesi Öğretim ve Araştırma Enstitüsü.
- Asioğulları, A. (2020). Lise öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayatın anlam ve amacını sorgulama davranışları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Avcı, E. (2022). Cronbach Alfa Katsayısının Hipotez Testinde Bayesci Metaanalizi: Metodolojik Araştırma. *Türkiye Klinikleri Biyoistatistik Dergisi*, 14(3), 180-189.
- Ayaz, C. & Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 44(9), 847-856.
- Aykaç, M. & Köğce, D. & Aslandağ, B. (2020). Türkiye’de öğretmenlerle hayat boyu öğrenme alanında yapılan tezlerin konu, problem, sonuç ve önerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3135-3155.

- Bahadır, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yaşamın anlamı ile bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benli, T. E., İbici Akça, E. & Aksoy Derya, Y. (2021). Ebelik öğrencilerinin kişilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki . Samsun Sağlık Bilimleri Dergisi, 6(3) , 607-624.
- Bilici, O. & Bağcı, H. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e- öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi . Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(2), 205-219 .
- Bulaç, E. & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 125-161 .
- Candy, P.C. (1994). Lifelong learning and information literacy. Report for US. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy.
- Coşkun Diker, Y. & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(42), 108-120.
- Dadfar, M., Abdel-Khalek, A. M., & Lester, D. (2020). Love of life and its association with well-being in Iranian psychiatric outpatients. Nursing Open, 7(6), 1861–1866.
- Dadfar, M., Gunn, J. F., Lester, D., & Abdel-Khalek, A. M. (2021). Love of Life Model: role of psychological well-being, depression, somatic health, and spiritual health. Mental Health, Religion and Culture, 24(2), 142–150.
- Ekşioğlu, S., Tarhan S. & Gündüz, H. (2017). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterkinlik beklentisi ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, 25(5), 1925-1940.
- Fukuya Y, Fujiwara T, Isumi A, Doi S & Ochi M (2021). Association of birth order with mental health problems, self-esteem, resilience, and happiness among children: Results from a-child study. Front. Psychiatry, 1(12).
- Gökcyer, N. & Türkoğlu İ. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 28(2), 125-136.

- Güleç, İ. , Çelik, S. & Demirhan, B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. Sakarya University Journal of Education, 2(3), 34-48.
- Güler, A. & S.Gül(2021),Sosyoekonomik faktörler, sosyal ilişki, mutluluk ve yaşam memnuniyeti arasındaki ilişki: 2018 Avrupa sosyal anketinden bulgular, Sosyoekonomi Dergisi, 29(49), 293-306.
- Günüç, S., Odabaşı H. F. & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(2), 309-325.
- Güzel, H. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(10), 312-325.
- HBÖ (2009). 2009-2013 Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi
- İleri, S. (2017). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılım düzeyleri. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İncik Yalçın, E. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve 21. Yüzyıl öğretme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20 (2), 1099-1112.
- İşgör, İ. (2017). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 6(1), 494-508.
- İşgör, İ. (2017). Merhametin öznel iyi oluş üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. Gaziantep University Journal of Social Sciences, 16 (2), 425-436.
- Kabal, D. (2019). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve mutluluk düzeyleri üzerine bir çalışma (Kocaeli örneği) Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İzmit: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaman, D. & Aydoğmuş, U. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 8(1), 23-44.
- Karaman, D., Kuzgun, H., Tanrıku, F., Gündoğdu, H. & Dikmen, Y. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. International Congress on Education, 1(1), 489-492.
- Karasar, N. (2020) Bilimsel araştırma yöntemleri. Nobel Yayınevi.

- Kaplan, A. (2016). Lifelong Learning: Conclusions from a literature review. *International Online Journal of Primary Education*, 5(1), 43-50.
- Kaya, K. (2020). Examining the Lifelong Learning Tendencies of Sport Sciences Faculty Students. *International Journal of English Linguistics*.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 79-87
- Koçak, M. & Traş Z. (2021). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile sosyal ortamlarda gelişmeleri kaçırma korkusu ve yaşamın anlamı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1618-1631.
- Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite ve meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterliklerinin incelenmesi . *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3 (3), 29-43.
- Kurt, E., Cevher, T. & Arslan, N. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 152–160.
- Laal, M., & Salamati, P. (2012). Lifelong learning; why do we need it? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 399–403.
- Öner, Ç. (2017). Spor bilimleri fakülteleri antrenörlük öğrencilerinin otantik liderliklerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve duyarlı sevgi becerileri açısından incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi* , 2(2), 1-20.
- Uçtu, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kırşehir: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Savcı, C. & Akıncı, A.Ç. (2022). Hemşirelik öğrencilerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri: tanımlayıcı araştırma. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 14(1), 89-93.
- Şen, N., & Durak, H. Y. (2022). Examining the relationships between English teachers' lifelong learning tendencies with professional competencies and technology integrating self-efficacy. *Education and Information Technologies*.
- Tunca, N. , Alkın Şahin, S. & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 11 (2), 433-446.

- Türk, S. & Gürdal, S. (2019). Mutluluk işten ayrılma niyetini azaltır mı? Mutluluk ve yaşam doyumunun işten ayrılma niyeti üzerindeki etkisi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 14-28.
- Yaman, F. & Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553 - 1566.
- Yazıcı., K., Ay, E., Uslu, S., & Arık, S. (2021). The relationship between the lifelong learning tendencies and teacher self-efficacy levels of social studies teacher candidates. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 12(1), 67-84.
- Yıkılmaz M. & GÜDÜL M.D. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi . *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(10), 312-325.
- Yıldız, F. N. Y., & Kardeş, F. (2021). Ergenlerde akademik öz-yeterlik, içsel motivasyon, azim ve psikolojik dayanıklılığın iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 1073-1099.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 253-262.
- Yüksel, R. (2012). Genç yetişkinlerde yaşamın anlamı. *Sakarya University Journal of Education*, 2(2), 69-83.

BÖLÜM 4

ERGENLERİN PAYLAŞAN EBEVEYNLİĞE YÖNELİK TUTUMLARININ VE ÖNCÜLLERİNİN İNCELENMESİ¹

Zeliha DEMİROĞLU²

Mertcan TAPLI³

Ceren DURAK⁴

Doç. Dr. Yeliz KINDAP TEPE⁵

¹ Bu araştırma, TÜBİTAK Bilim İnsanı Destek Programları Başkanlığı (BİDEB) tarafından, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023 yılı 1. dönem kapsamında desteklenen 1919B012307448 numaralı projedir.

² Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Samsun, Türkiye ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-5172-1493>

³ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Samsun, Türkiye ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6807-4753>

⁴ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Samsun, Türkiye ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-5900-7874>

⁵ Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Samsun, Türkiye ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0963-810X>

1.GİRİŞ

TÜİK verilerine göre internet kullanım oranı, 16-74 yaş grubundaki bireylerde 2022 yılında %85,0'iken; 2023 yılında %87,1 olduğu görülmektedir. Ayrıca 2023 yılında erkeklerin internet kullanım oranı %90,9'ken; kadınların ise %83,3 olduğu bulunmuştur. Bu durum internet kullanımının günümüzde giderek arttığını göstermektedir (TÜİK, 2023). Ayrıca yapılan bir araştırmaya göre, Birleşik Krallık'taki ebeveynlerin %94'ü çocuklarının fotoğraflarını internette yayınlamakta ve ebeveynlerin %64'ü, çocuklarının fotoğraflarını haftada en az üç kez sosyal medya kuruluşlarına yüklemektedir (Dockterman, 2013). Bu durum sosyal medya kullanımının ebeveynler arasında yaygınlaştığını ve ebeveynlerin yaptığı paylaşımların çoğunun çocukları üzerinden gerçekleştiğini göstermektedir (Brosch, 2016; Maraşlı ve diğ., 2016). Ebeveynler tarafından yapılan bu paylaşımlar, İngilizce paylaşmak olan 'share' ve ebeveyn anlamına gelen 'parenting' kelimesinden türetilen 'paylaşan ebeveynlik' anlamına gelen 'Sharenting' kavramıyla açıklanmaktadır (Maraşlı ve diğ., 2016). Sharenting kavramı, çeşitli sosyal medya araçlarını kullanarak kendi çocuğu ile ilgili fotoğraf, video gibi kişisel bilgileri geniş seyirci kitlesine ulaşmak amacıyla sosyal medya sitelerinde paylaşan ebeveynler için kullanılmaktadır (Brosch, 2018).

Ebeveynlik, kişinin benlik sunumunu güçlü bir şekilde yansıtan sosyal rollerden biridir. Ebeveynler, ebeveyn yeterliliklerini sosyal medya aracılığıyla göstermeye çalışabilirler. Bunu yapabilmek için de ebeveynlerin çocukları hakkında bilgi paylaşımları olağan bir durum olarak görülebilmektedir. Söz konusu bu durum dolaylı bir öz sunum olarak adlandırılmaktadır (Tedeschi, 2013). Sosyal medyada yapılan paylaşımlar ile ilgili değerlendirmeler ve değerler, o kişinin benlik sunumuna katkıda bulunmaktadır (Collettt, 2005; Tedeschi, 2013). Ebeveynler sosyal medyada paylaşım yaparak hem sosyal olmaya çalışmakta hem de diğer insanların çocuklarının yaşamları hakkında bilgi sahibi olmakta (Brosch, 2016; Duggan ve diğ., 2015; Wagner ve Gasche, 2018) ve kendilerini karşılaştırma imkânı bulmaktadırlar. Ebeveynler yaptıkları bu paylaşımlar yoluyla ebeveynlik becerilerini ve stillerini diğer ebeveynlere göstermeye çalışmaktadır (Verswijvel ve diğ., 2019). Ebeveynler genellikle çocukları üzerinden kendilerini ifade etmek, sosyalleşmek, diğerleri tarafından onaylanmak, sosyal destek almak, para kazanmak gibi sebeplerle de paylaşım yapmaktadır (Çoban ve Doğan, 2022). Ebeveynlerin, yaptıkları paylaşımlarla yakın çevrelerine

bilgi vermek, anılar biriktirmek gibi arşivleme nedenleri ile paylaştıkları düşünülmektedir (Blum-Ross ve Livingstone, 2017; Kumar ve Schoenebeck, 2015). Ebeveynler, aynı zamanda çocuklar ve ebeveynliğin zorlukları hakkında bilgi paylaşarak çevrimiçi bağlantılarından ebeveynlik tavsiyesi ve geri bildirim almaktadır. Bu paylaşımlar, ebeveynlerin kendilerini yalnız olmadıklarını hissetmelerini sağlamaktadır (Duggan ve diğ., 2015).

Çocuklar, ergenliğe girmeleriyle birlikte kendilerini keşfetmeye başlamaktadırlar. Bu dönemde ebeveynleriyle aralarındaki ilişkilerde de değişimler olmaya başlamaktadır. Kendi kimliklerini keşfetmeye çalışırken ebeveynleriyle aralarına mesafe koyarlar ve arkadaşlarıyla daha fazla vakit geçirmeye başlarlar (Pinquart ve Silbereisen, 2002; Steinberg, 2001; Steinberg ve Morris, 2001). Çevrimiçi mecralarda ergenlerin kendileri ile ilgili yaptıkları paylaşımlar kendi kimliklerini keşfetmelerine yardımcı olmakta ve yaptıkları paylaşımlardan sonra akranlarından geri bildirim alabilmelerinden dolayı işlevsel görünmektedir (Brinthead ve Lipka, 2002; Kietzmann, Hermkens, McCarthy ve Silvestre, 2011; Steinberg ve Morris, 2001). Ergenlik dönemindeki çocuklar sosyal medya paylaşımları hakkında daha bilinçli olurlar. Aynı zamanda akranları üzerinde bıraktıkları izlenimlerden endişe duydukları için çevrimiçi dünyayla neleri paylaşmaları gerektiği üzerinde çok fazla düşünürler (Boyd, 2008; Ouvrein ve Verswijvel, 2019). Fakat ebeveynler tarafından yapılan paylaşımlar ergenlik dönemine giren çocuklar için bazen sorun olabilmektedir. Çevrimiçi kimlikleri olduğu için bu paylaşımları kendi kimliklerine müdahale olarak görebilirler ve bu kendi kimliklerinin oluşumu sırasında bazı sorunlara yol açabilmektedir (Smith, 2013). Verswijvel, Walrave, Hardies ve Heirman (2019) tarafından ergenler üzerine yapılan çalışmada ergenlerin, ebeveynleri tarafından yapılan çevrimiçi paylaşımları büyük ölçüde onaylamadığı; çevrimiçi mahremiyeti konusunda daha fazla endişe duydukları ve bundan ötürü de paylaşmayı onaylamama olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan başka bir çalışmada, ergenlerin çoğu zaman ebeveynlerinin sosyal medyada paylaştığı içerikten utandığı ve gençlerin dörtte üçünden fazlasının (%77,6) ebeveynlerinin çevrimiçi hayatlarını anlamadığını düşündüğü bulunmuştur (Levy, 2017). Bu sonuçlara dayanarak ebeveynlerin paylaşım yapmaları ve bu paylaşımlardan doğan olası risklerle ilgili olarak; ergen ve çocukların bu paylaşımlar karşısında nasıl düşündükleri ve hissettikleri konusunda daha fazla bilinçlendirilmeleri önemlidir (Verswijvel ve diğ., 2019).

Sosyal medya paylaşımları yaparken bazı ebeveynler gizliliğe dikkat ederken bazı ebeveynler ise gizliliğe yeterince dikkat etmemektedir. Bir internet güvenlik şirketinin (AVG) yaptığı araştırmaya göre iki yaşın altındaki çocukların %81'inin doğduktan önce ve sonra adına açılmış sosyal medya hesabı ya da dijital ayak izi bulunmaktadır. Bu durum beraberinde birtakım riskleri doğurmaktadır. Bu risklerden bazıları; çocuk istismarı, çocuk haklarının mahrumiyeti, çocuk pornografisi, dijital kaçırılma gibi risklerdir (Dursun, 2019). Yapılan araştırmalar, ebeveynlerin çevrimiçi paylaşım yaparak birtakım faydalar elde ettiğini göstermektedir (Bekdaş, 2021; Brosch, 2016; Lupton ve diğ., 2016). Fakat bu durum olumsuz sonuçları da beraberinde getirmektedir. Ebeveynler çoğu zaman yaptıkları paylaşımların ne gibi sonuçlar doğuracağını düşünmeden zaman zaman aşırı paylaşımlar yaparak çocuğun kimliği ve mahremiyeti için birtakım riskleri getirmekle kalmaz, aynı zamanda ebeveyn-çocuk ilişkisini de tehlikeye atabilmektedir. Ebeveynlerin bu konuda bilinçlenmesi önemlidir. Aynı zamanda çocuklar da bu konuyla ilgili görüşlerine saygı duyulmasını beklemektedir (Hiniker ve diğ., 2016; Moser ve diğ., 2017).

Avrupa Konseyi'ne (2018) göre devletlerin, çocuğun mahremiyet ve veri koruma hakkına saygı duyması, korunması ve yerine getirmesinden sorumlu olduğunu aynı zamanda özellikle kişisel verileri işleyenlerin, çocuğun akranlarının, ebeveynlerinin veya bakıcılarının ve eğitimcilerinin de çocuğun mahremiyet ve veri koruma hakkından haberdar olmalarını ve bu haklara saygı göstermelerini sağlamalıdır. Bu durum ebeveynlerin ve bakıcıların çocukların mahremiyetini, kişisel verilerini ve çevrimiçi itibarını korumadaki rolünü ve çocukların gizliliğine saygı gösterilmesinin gereğini vurgulamaktadır (CM/REC, 2018).

Yapılan araştırmalar, birçok ebeveynin çocuklarının bilgilerini ve fotoğraflarını sosyal medya platformlarında genellikle çocuklarının mahremiyetini dikkate almadan paylaştığını göstermektedir. Ebeveynler, bir yandan çocuklarının kişisel bilgilerinin koruyucusu olmalarına rağmen, diğer yandan çocukları hakkında ne tür ve ne kadar bilgi paylaşacaklarına karar verme özgürlüğüne sahiptirler. Ancak, ebeveynler ne tür içeriğin, ne sıklıkta paylaşılacağına doğru denge noktasını bulmalı ve paylaşımın faydaları ile çocuklarının mahremiyet haklarını dengelemelidirler (Maraşlı ve diğerleri, 2016; Wagner ve Gasche, 2018). CBC Radio (2017) adlı haber sitesinde 13 yaşındaki bir çocuğun, ailesinin on yıldan fazla bir süredir kendi bebeklik

fotoğraflarını paylaşması üzerine ailesine dava açtığı görülmektedir. Bu durum ebeveynleri tarafından paylaşılmaktan memnun olmayan çocukların da var olduğunu göstermektedir.

Ebeveynler, çocuklarının paylaşılmasını istemediklerini bildikleri halde davranışlarını çocuğun yaşının küçük olmasına veya ebeveyn olarak kontrol etme haklarına sahip olduklarına atıfta bulunarak davranışlarını haklı çıkararak paylaşım yapmaya devam edebilmektedirler. Ebeveynler sosyal medyada çocukları hakkında hangi bilgileri paylaşacaklarına karar verirler. Bir araştırmada birkaç genç, annelerinin kendilerine danışmadan içerik yüklediğini fark ettiklerinde hayal kırıklığına uğradıklarını dile getirmiştir (Lipu ve Siibak, 2019). Bu durum Chalken ve Anderson'ın (2017) belirttiği gibi paylaşımından elde edilebilecek zevk ve olanakların, birçok ebeveyn için potansiyel mahremiyet riskinden daha ağır bastığını göstermektedir.

Buraya kadar özetlenen bilgi ve bulgularda da görülebileceği gibi yapılan araştırmalarda bu risklerle beraber ebeveynlerin çocukları üzerinde yaptıkları paylaşımların nedenlerine, ebeveynlerin tutumuna değinildiği dikkati çekmektedir. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde küçük çocuklar ve ergenlerin ebeveynlerinin bu paylaşımlarına karşı tutumları ve hisleri hakkında sınırlı bilgi bulunmaktadır (Ouvrein ve Wersvijvel, 2019; Verswijvel ve diğ., 2019). Ammari ve diğerleri (2015) çoğu araştırmanın ebeveynlerin paylaşım risklerini araştırdığını ancak çocukların bu paylaşımlara nasıl tepki verdiğini araştıran çalışmaların az olduğunu belirtmiştir. Yapılacak olan bu araştırmada paylaşan ebeveynlere sahip ergenlerin bu davranışa yönelik tutumlarının sosyal medyadaki görünüş algısı, sosyal medya mahremiyetini koruma becerisi ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu araştırmada aşağıdaki hipotez ve sorulara yanıt aranmıştır.

- Ergenlerin, paylaşan ebeveynliğe yönelik tutumlarının sosyal medyada görünüş algısı ile ilişkisi var mıdır?
- **H1:** Ergenlerin, paylaşan ebeveynliğe yönelik tutumlarının sosyal medyada görünüş algısı ile arasında negatif bir ilişki olması beklenmektedir.
- Ergenlerin, paylaşan ebeveynliğe yönelik tutumlarının sosyal medya mahremiyetini koruma becerisi ile ilişkisi var mıdır?

- **H2:** Ergenlerin sosyal medya mahremiyetini koruma becerisi arttıkça paylaşılan ebeveynliğe yönelik tutumlarının olumsuz olması beklenmektedir.
- Ergenlerin cinsiyetinin paylaşılan ebeveynliğe yönelik tutumlarında farklılık gösterir mi?
- **H3:** Ergenlerin cinsiyeti paylaşımına yönelik tutumlarında farklılık göstermesi beklenmektedir.
- Paylaşılan ebeveynin anne veya baba olarak farklılık göstermesi ergenlerin paylaşılan ebeveynliğe yönelik tutumlarını etkiler mi?
- **H4:** Paylaşılan ebeveynin anne veya baba olması ergenlerin paylaşımlara yönelik tutumlarını etkilemesi beklenmektedir.
- Ergenlerin paylaşılan ebeveyne karşı tutumlarının belirleyicileri, sosyal medya mahremiyeti, sosyal medyada görünüş algısı, anne baba yakınlığı olabilir mi?

H5: Ergenlerin paylaşılan ebeveyne karşı tutumlarının sosyal medya mahremiyeti, sosyal medyada görünüş algısı, anne baba yakınlığı ile ilişkili olması beklenmektedir.

2.YÖNTEM

2.1.Örneklem

Bu araştırmaya Samsun ilinin Atakum ilçesindeki 6 farklı lisede okuyan 432 katılımcı katılmıştır. Katılımcıların 222'si (%51.5) kadın, 209'u (%48.5) erkektir. Katılımcıların yaş ranjı (13 - 17) olup yaş ortalaması 15.13'dür (S = 0.90). Katılımcıların %40.8'i (n = 176) 9.sınıfta, %26.0'ı (n = 112) 10.sınıfta ve %33.2'si (n = 143) 11.sınıfta okumaktadır. Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyi 7 dereceli (1= *ilkokul* - 7 = *doktora*) bir ölçek üzerinden değerlendirilmiş; katılımcıların annelerinin %13.3'ününün (n = 57) ilkokul mezunu; %13.3'ününün (n = 57) ortaokul mezunu, %27.6'sınının (n = 118) lise mezunu, %6.1'inin (n = 26) önlisans mezunu, %28.3'ününün (n = 121) lisans mezunu, %10.5'inin (n = 45) yüksek lisans mezunu ve %0.9'unun (n = 4) doktora mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların babalarının %7.9'unun (n = 34) ilkokul mezunu; %8.6'sınının (n = 37) ortaokul mezunu, %26.2'sininin (n = 112) lise mezunu, %6.1'inin (26) önlisans mezunu, %30.6'sınının (n = 131) lisans mezunu, %17.5'inin (n = 75) yüksek lisans mezunu, %3.0'ınının (n

= 13) doktora mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcılara anne-baba ilişki durumu 4 dereceli (1 = *Evli ve birlikte* – 4 = *Diğer*) bir ölçek üzerinden sorulduğunda; %89.1'inin ($n = 384$) evli ve birlikte yaşadığı, %1.9'unun ($n = 8$) evli ve ayrı yaşadığı, %8.1'inin ($n = 35$) boşanmış olduğu, %0.9'unun ($n = 4$) diğer cevabını verdiği görülmüştür. Katılımcılara sosyal medyada ne sıklıkla paylaşım yaptıkları 7 dereceli (1 = *Hiçbir zaman* – 7 = *Her zaman*) bir ölçek üzerinden sorulduğunda; %25.0'ı ($n = 108$) bir (hiçbir zaman) cevabını, %22.7'si ($n = 98$) iki cevabını, %18.5'i ($n = 80$) üç cevabını, %18.8'i ($n = 81$) dört cevabını, %7.6'sı ($n = 33$) beş cevabını, %4.2'si ($n = 18$) altı cevabını, %3.2'si ($n = 14$) yedi (her zaman) cevabını verdiği görülmüştür. Katılımcılara anne-baba yakınlık düzeyleri 10 dereceli (1 = *Yakın değil* – 10 = *Çok yakın*) bir ölçek üzerinden sorulduğunda anneye olan yakınlık için; %0.5'i ($n = 2$) 1 cevabını, %1.2'si ($n = 5$) 2 cevabını, %1.2'si ($n = 5$) 3 cevabını, %2.8'i ($n = 12$) 4 cevabını, %4.2'si ($n = 18$) 5 cevabını, %2.6'sı ($n = 11$) 6 cevabını, %11.6'sı ($n = 50$) 7 cevabını, %15.1'i ($n = 65$) 8 cevabını, %18.8'i ($n = 81$) 9 cevabını, %42.1'i ($n = 181$) 10 cevabını verdiği görülmüştür. Babaya olan yakınlık ise; %2.6'sı ($n = 11$) 1 cevabını, %1.9'u ($n = 8$) 2 cevabını, %3.3'ü ($n = 14$) 3 cevabını, %5.3'ü ($n = 23$) 4 cevabını, %6.7'si ($n = 29$) 5 cevabını, %6.3'ü ($n = 27$) 6 cevabını, %14.4'ü ($n = 62$) 7 cevabını, %14.0'ı ($n = 60$) 8 cevabını, %10.9'u ($n = 47$) 9 cevabını, %34.7'si ($n = 149$) 10 cevabını verdiği görülmüştür. Katılımcılara kaç kardeş oldukları sorulduğunda; %9.2'si ($n = 39$) 1 kardeş, %46.6'sı ($n = 197$) 2 kardeş, %34.5'i ($n = 146$) 3 kardeş, %7.8'i ($n = 33$) 4 kardeş, %1.4'ü ($n = 6$) 5 kardeş, %0.5'i ($n = 2$) 6 kardeş oldukları cevabını vermiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

2.2.1. Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından katılımcıların yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, yaşamının çoğunun geçtiği coğrafi bölgeyi öğrenmek amacıyla geliştirilmiştir.

2.2.2. Ergenlerin Paylaşan Ebeveyne Karşı Tutumu: Verswijvel ve diğerleri (2019) tarafından önerilen ölçek kullanılmıştır. Paylaşan ebeveyne yönelik tutumu ölçmek için üç alt kavram kullanılmaktadır. Bunlardan yazılı bilgiye yönelik tutum, ergenlerin ebeveynlerin sosyal medyada çocukları hakkında yazılı bilgi paylaşan ebeveynlere yönelik olumlu veya olumsuz değerlendirme derecesi olarak tanımlanır. Resim paylaşımına yönelik tutum, ergenlerin, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili resimler paylaşmasına ilişkin

olumlu veya olumsuz değerlendirme derecesine atıfta bulunur. Videoya yönelik tutum ise ergenlerin sosyal ağlarda çocukları hakkında videolar paylaşılan ebeveynlere ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirme derecesi olarak tanımlanır. Altı maddeden oluşan ölçek şemantik farklılıklar ölçeği türündedir (Verhagen, Van den Hooff ve Meents, 2015) ve altı derece üzerinden puanlanmaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması ölçek uyarlama aşamaları yerine getirilerek (Erkuş, 2007) bu araştırma kapsamında yürütülmüştür. Ölçek kullanım izni için yazarla iletişime geçilmiş ve İngilizceden Türkçeye çeviri işlemleri tamamlanmış ve bu çalışma kapsamında ölçeğin psikometrik özellikleri incelenmiştir. Yüksek puan ergenlerin ebeveynlerinin yazılı bilgi, fotoğraf ve video paylaşımlarına yönelik olumsuz tutumu olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı yazılı bilgi paylaşımına yönelik tutum için .90, video paylaşımı için .93, fotoğraf paylaşımı için .91'dir.

2.2.3.Ebeveynin Paylaşım Sıklığı Ölçeği: Ouvrein ve Verswijvel (2021) tarafından önerilen ölçek kullanılmış ve anne ve baba için ayrı ayrı soruları yanıtlamaları istenmiştir. Üç maddeden oluşan ölçek dört dereceli ölçek üzerinden puanlanmaktadır (1- *Hiçbir zaman*, 4- *Her zaman*). Anne ve baba için toplam puan hesaplanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan yazılı bilgi, fotoğraf ve videoyu kendi sosyal medya hesabında paylaşım sıklığının yüksek olduğunu göstermektedir. Orijinal ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı anne için .81, baba için .90 olarak bulunmuştur. Ölçeğin çeviri ve uyarlama işlemi bu araştırma kapsamında yapılmıştır. Sonuçta ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı anne için .77; baba için .80 olarak bulunmuştur.

2.2.4.Paylaşan Ebeveynlik Konusunda Aile Çatışması: Ouvrein ve Verswijvel (2021) tarafından oluşturulan ölçek iki maddeden oluşmaktadır (“Son altı ay içinde ebeveynlerinizden birine sizinle ilgili bir gönderi/fotoğraf/videoyu sosyal medyada paylaştığı için ne sıklıkla sınırladınız?” ve “Son altı ay içinde ebeveynlerinizden birine sizinle ilgili bir gönderi/fotoğraf/videoyu sosyal medya üzerinde paylaştıkları için ne sıklıkla çatışma yaşadınız?”). Bu maddeler, Beyens ve Beullens'in (2017) çalışmasına dayanarak 'sharenting' bağlamına uygun hale getirilmiştir. Katılımcılar bu maddelere (1) "*hiçbir zaman*" ile (4) "*her zaman*" arasında değişen bir ölçek üzerinde cevap vermişlerdir. Toplam aile içi çatışma puanı, puanların

toplanmasıyla hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin çeviri ve uyarlama işlemi yapılmış olup, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı anne için .84; baba için .87 olarak bulunmuştur.

2.2.5.Ergenler İçin Sosyal Medya Mahremiyetini Koruma Becerileri

Ölçeği: Odabaş ve diğerleri (2021) tarafından geliştirilen ergenler için sosyal medya mahremiyetini koruma becerileri ölçeği, ergenlerin sosyal medyada mahremiyeti koruma becerilerini değerlendirmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği; madde toplam korelasyonu, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Ölçüt dayanaklı geçerliliği ise, ölçek puanları ile çevrimiçi mahremiyet ölçeği ve çevrimiçi güvenlik ölçeği puanları arasındaki ilişkilerin ortaya konulması yoluyla incelenmiştir. Güvenirlilik analizleri kapsamında Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .90 ve test-tekrar test güvenirlilik katsayısı $r = .78$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin güvenirlilik katsayısının yeterli olduğu ve doğrulayıcı faktör analizindeki uyum indekslerinin iyi uyuma işaret ettiği gözlenmiştir. Alt boyutlardan ilki gizliliği koruma eğilimi, ikincisi öz yeterlilik, son alt boyut ise gizliliği koruma davranışdır. Ölçek 1 (*Kesinlikle katılmıyorum*)- 5 (*Kesinlikle katılıyorum*) aralığında, 5’li Likert tipinde puanlanan ölçek 27 maddeden oluşmaktadır (Örn; “Sosyal paylaşım sitelerinde yaptığım paylaşımlarda (fotoğraf, video, yorum vb.) kişisel bilgilerimin açığa çıkmamasına dikkat ederim.”). Ölçekten alınan puan yükseldikçe bireyin sosyal medya mahremiyetini koruma becerisine ait yeterliliğinin yüksek olduğu; puan düştükçe sosyal medya mahremiyetini koruma becerisine ait yeterliliğinin düşük olduğu şeklinde değerlendirilmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin genelinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .86 bulunmuştur.

2.2.6.Sosyal Medyada Görünüş Algısı Ölçeği: Choukas-Bradley vd.

(2020) tarafından ergenlerin sosyal medyadaki görünüşlerine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen Yıldırım, Usta ve Kurtuluş (2022) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geliştirilme sürecinde ilk olarak sosyal medya görünüş algısını yansıtan 18 maddelik bir form hazırlanmış ve ergenlerden oluşan odak gruplardan ve içerik uzmanlarından alınan geri bildirimlerle 18 maddelik form 13 maddelik ve 7’li Likert tipinde bir forma dönüştürülmüştür (Örn; “İnsanlar fotoğraflarımı çekerken, bunlar sosyal medyada paylaşırsa nasıl görüneceğimi düşünürüm.”). İkinci olarak lisede öğrenim gören ve yaş ortalaması 15.72 olan bir ergen grubuna ölçme formu

geçerlik çalışması kapsamında uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanların yüksek oluşu katılımcıların sosyal görünüş kaygısı düzeylerinin de yüksek oluşuna işaret etmektedir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .91 bulunmuştur.

2.3.İşlem ve Etik

Çalışma için gerekli ölçek izinlerinin alınmasının ardından Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'na başvurulmuş ve çalışma onaylanmıştır (2023-657). Araştırmada hazırlanan uygulama formu Samsun Atakum ilçesinde yer alan liselerde okuyan öğrencilere sınıf ortamında yüz yüze uygulanmıştır. Öncelikle katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, kimliklerinin gizli kalacağı, gönüllülüğün esas alındığı ve uygulama formunda yer alan sorulara verecekleri bilgilerin sadece bilimsel araştırma kapsamında kullanılacağı belirtilmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 30 dakika sürmüştür.

3.BULGULAR

Ergenlerin ebeveynlerinin yazılı bilgi, video ve fotoğraf paylaşma davranışlarına yönelik tutum ortalamaları incelendiğinde ergenler büyük ölçüde ebeveynlerinin paylaşımlarına onay vermedikleri görünmektedir (bkz. Tablo 1). Ergenlerin ebeveynlerinin yazılı bilgi, video ve fotoğraf paylaşma davranışlarını çoğunlukla kullanışsız (Ort. = 4.27, $S = 1.48$) ve kötü (Ort. = 3.53, $S = 1.41$) olarak değerlendirmektedirler.

Tablo 1: Paylaşan Ebeveyne Tutum Ölçeğinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Tutum	Ortalama	S
Kullanışlı/ Kullanışsız	4.27	1.48
Yazılı bilgi	4.52	1.61
Fotoğraf	4.04	1.64
Video	4.26	1.69
Utancı verici değil/Utancı verici	3.43	1.51
Yazılı bilgi	3.35	1.71
Fotoğraf	3.33	1.68

Video	3.63	1.76
İyi /Kötü	3.53	1.41
Yazılı bilgi	3.62	1.57
Fotoğraf	3.37	1.60
Video	3.59	1.64
Adil /Adil değil	3.38	1.44
Yazılı bilgi	3.42	1.56
Fotoğraf	3.26	1.61
Video	3.46	1.65
Zararlı değil /Zararlı	3.07	1.57
Yazılı bilgi	3.15	1.80
Fotoğraf	2.90	1.70
Video	3.16	1.79
Kabul edilebilir /Kabul edilemez	3.04	1.49
Yazılı bilgi	3.10	1.65
Fotoğraf	2.89	1.66
Video	3.13	1.72

3.1. Paylaşan Ebeveyne Karşı Tutumun Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi

Ergenlerin ebeveynlerinin paylaşma davranışlarına yönelik tutumunun sınıf ve cinsiyet düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için 2X3 faktörlü MANOVA yapılmıştır. Analiz öncesinde analizin varsayımları incelenmiş ve veriye ait kovaryans matrisinin homojen olduğu görülmüştür, bağımlı değişkene ait hata varyanslarında homojenlik sayıltısı karşılanmıştır. Yapılan analiz sonucunda cinsiyet ($F(3, 421) = 3.23, p < .001$, Wilks' $\Lambda = .98, \eta^2 = .02$) temel etkisinin anlamlı olduğu; buna karşı sınıf düzeyi ($F(6, 844) = 1.30, p > .05$, Wilks' $\Lambda = .98, \eta^2 = .02$) ve cinsiyet sınıf ortak etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($F(6, 842) = 1.14, p > .05$, Wilks' $\Lambda = .98, \eta^2 = .02$). Temel etkinin kaynağını belirlemek

için yapılan ileri analiz sonucunda kadınların erkeklere oranla ebeveynlerinin yazılı bilgi $F(1, 423) = 4.99, p < .01$, fotoğraf $F(1, 423) = 4.26, p < .05$ ve video paylaşımlarına $F(1, 423) = 9.07, p < .05$ daha fazla olumsuz tutum sergiledikleri belirlenmiştir (bkz., Tablo 2).

Tablo 2: Ergenlerin Ebeveynlerinin Paylaşma Davranışlarına Yönelik Tutumunun Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri

	Cinsiyet	Ortalama	<i>S</i>	<i>n</i>
Yazılı bilgi	Kız	3.69	1.37	221
	Erkek	3.37	1.33	208
	9.sınıf	3.39	1.38	175
	10.sınıf	3.74	1.34	112
	11.sınıf	3.55	1.33	142
Fotoğraf	Kız	3.42	1.39	221
	Erkek	3.17	1.34	208
	9.sınıf	3.27	1.35	175
	10.sınıf	3.37	1.51	112
	11.sınıf	3.27	1.29	142
Video	Kız	3.73	1.45	221
	Erkek	3.34	1.44	208
	9.sınıf	3.51	1.47	175
	10.sınıf	3.60	1.56	112
	11.sınıf	3.53	1.37	142

3.2.Ergen tarafından bildirilen anne ve babaların paylaşan ebeveyn olma sıklığının incelenmesi

Ergen tarafından bildirilen anne ve babanın paylaşan ebeveyn olma davranışlarını karşılaştırmak için bir dizi bağımlı gruplar için t testi

yapılmıştır. Analiz sonucunda annelerin ergenler ilgili yazılı, video ve fotoğraf paylaşımlarının babalardan yüksek algılandığı; benzer şekilde ergenlerin paylaşılan ebeveyn olma konusunda annelerine babalarında daha fazla kızdığı ve bu konuda anneleri ile babalarına göre daha fazla anlaşmazlık yaşadıkları görülmüştür (Tablo 3).

Tablo 3: Ergenlerin Ebeveynlerinin Paylaşma Ebeveyn Olma Sıklığının Betimsel İstatistikleri

	<i>Ortalama</i>	<i>S</i>	<i>t</i> (431)
Annen seninle ilgili kişisel bilgileri <u>yazılı olarak</u> kendi sosyal medya hesabında ne sıklıkla paylaşır?	1.40	0.63	3.88***
Baban seninle ilgili kişisel bilgileri <u>yazılı olarak</u> kendi sosyal medya hesabında ne sıklıkla paylaşır?	1.28	0.57	
Annen seninle ilgili bir <u>videoyu</u> kendi sosyal medya hesabında ne sıklıkla paylaşır?	1.63	0.73	6.98***
Baban seninle ilgili bir <u>videoyu</u> kendi sosyal medya hesabında ne sıklıkla paylaşır?	1.38	0.66	
Annen seninle ilgili bir <u>fotoğrafı</u> kendi sosyal medya hesabında ne sıklıkla paylaşır?	2.01	0.80	9.17***
Baban seninle ilgili bir <u>fotoğrafı</u> kendi sosyal medya hesabında ne sıklıkla paylaşır?	1.67	0.78	
Annen geçtiğimiz altı ay içinde annenize bir gönderi/fotoğraf/videoyu sosyal medyada paylaştığı için ne sıklıkla kızdınız?	1.30	0.65	4.85***
Baban geçtiğimiz altı ay içinde babanıza bir gönderi/fotoğraf/videoyu sosyal medyada paylaştığı için ne sıklıkla kızdınız?	1.14	0.46	
Annen geçtiğimiz altı ay içinde annenizle bir gönderi/fotoğraf/videoyu sosyal medyada paylaştığı için ne sıklıkla anlaşmazlık yaşadınız?	1.28	0.59	5.75***
Baban geçtiğimiz altı ay içinde babanızla bir gönderi/fotoğraf/videoyu sosyal medyada paylaştığı için ne sıklıkla anlaşmazlık	1.11	0.41	

yaşadınız?

*** $p < .001$

3.3. Paylaşan Ebeveyne Karşı Tutumun Yordayıcılarının Belirlenmesine Yönelik Analiz Sonuçları

Araştırmada paylaşan ebeveyne karşı tutumla ilişkili olabilecek değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir (bkz. Tablo 4). Analiz sonucunda paylaşan ebeveyne karşı tutumun kendi, annenin ve babanın paylaşma sıklığı ile negatif yönde ilişkili olduğu; anneye ve babaya yakınlık düzeyiyle negatif yönde ilişkili olduğu; anne ve baba eğitim düzeyi ile pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Buna karşı ergenin sosyal medya mahremiyetini koruma becerisine ait yeterliliğinin ve sosyal medyadaki sosyal görünüş algısı düzeylerinin paylaşan ebeveyne karşı tutumla ilişkili olmadığı görülmüştür.

Tablo 4: Paylaşan Ebeveyne Karşı Tutumla İlişkili Değişkenler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. PET	-											
2. KSMPS	-.20***	-										
3. APS	-.17***	.28***	-									
4. BPS	-.23***	.28***	.53***	-								
5. AÇS	.24***	.18***	.40***	.15**	-							
6. BÇS	-.01	.17***	.19***	.44***	.28***	-						
7. AY	-.25***	-.12**	.07	.05	-.20***	-.11*	-					
8. BY	-.21***	-.04	.00	.19***	-.20***	-.04	.51***	-				
9. GA	.08	.37***	.09	.04	.23***	.10*	-.18***	-.11*	-			
10. M	.05	-.19***	-.06	-.10*	-.15***	-.09	.09	.06	-.14**	-		
11. AED	.10*	-.01	-.04	-.05	.05	.07	.004	.001	.04	-.03	-	
12. BED	.10*	-.08	-.14**	-.14**	-.06	.00	.01	.06	-.05	.02	.65***	-
13. Yaş	.07	.06	-.07	-.11*	.03	-.08	-.10*	.15**	.06	-.08	.15***	-.08

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, PET: Paylaşan Ebeveyne Tutum, KSMPS: Kendi Sosyal Medya Paylaşım Sıklığı, APS: Anne Paylaşım Sıklığı, BPS: Baba Paylaşım Sıklığı, AÇS: Anne Çatışma Sıklığı, BÇS: Anne Çatışma Sıklığı, AY: Anneye Yakınlık, BY: Baba Yakınlık, GA: Görünüş Algısı, M: Mahremiyet, AED: Annenin Eğitim düzeyi, BED: Baba Eğitim düzeyi

Ergenin algıladığı paylaşılan ebeveyne karşı tutumu yordayan değişkenleri belirlemek için tüm değişkenlerin analize alındığı aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda birinci sırada anneye yakınlık düzeyinin; ikinci sırada sosyal medyada ergenin kendi paylaşım sıklığının ergenin algıladığı paylaşılan ebeveyne karşı tutumu negatif yönde yordadığı görülmüştür. Anneden algılanan paylaşma davranışına yönelik çatışma düzeyinin paylaşılan ebeveyne karşı tutumu pozitif yönde; annenin sosyal medya hesaplarında çocuğu ile ilgili yapmış olduğu paylaşım sıklığının paylaşılan ebeveyne karşı tutumu negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Son aşamada ise babanın sosyal medya hesaplarında çocuğu ile ilgili yapmış olduğu paylaşım sıklığının paylaşılan ebeveyne karşı tutumu negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Modeldeki değişkenlerin ergenin algıladığı paylaşılan ebeveyne karşı tutumdaki varyansın %22'sini açıkladığı görülmüştür.

Tablo 5: Paylaşılan Ebeveyne Karşı Tutumun Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcılar	R ²	ΔR^2	F	p	Beta	t
1.Aşama	Anneye yakınlık düzeyi	.07	.07	29.64	.001	-.26	-5.45***
2.Aşama	Anneye yakınlık düzeyi	.12	.06	29.90	.001	-.29	-6.24***
	Sosyal medyada ergenin paylaşım sıklığı					-.25	-5.32***
3.Aşama	Anneye yakınlık düzeyi	.18	.06	30.95	.001	-.24	-5.36***
	Sosyal medyada ergenin paylaşım sıklığı					-.28	-6.28***
	Anne çatışma sıklığı					.25	5.39***
4.Aşama	Anneye yakınlık düzeyi	.21	.03	28.45	.001	-.21	-4.54***
	Sosyal medyada ergenin paylaşım sıklığı					-.24	-5.18***
	Anne çatışma sıklığı					.33	6.71***
	Anne paylaşım sıklığı					-.21	-4.16***
5.Aşama	Anneye yakınlık düzeyi	.22	.01	24.19	.001	-.20	-4.53***
	Sosyal medyada ergenin paylaşım sıklığı					-.22	-4.71***
	Anne çatışma sıklığı					.32	6.46***
	Anne paylaşım sıklığı					-.14	-2.48**
	Baba paylaşım sıklığı					-.13	-2.41**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

4.TARTIŞMA

Bu çalışma, ergenlerin ebeveynlerinin sosyal medyada paylaşım davranışlarına yönelik tutumlarını incelemekte ve çeşitli faktörlerin bu tutumları nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Bulgular, ergenlerin genellikle ebeveynlerinin paylaşımlarına karşı olumsuz bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Özellikle, ergenler bu paylaşımları kullanışsız ve kötü olarak değerlendirmektedirler. Bu bulgu, ergenlerin ebeveynlerinin paylaşımlarını çoğunlukla utanç verici ve işe yaramaz olarak değerlendirdiklerini gösteren bulgularla tutarlıdır (Ouvrein ve Wersvijvel, 2019; Verswijvel ve diğ., 2019).

Paylaşan ebeveynlere yönelik tutumun ergenlerin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek için yapılan analiz sonucunda ergenlerin ebeveynlerinin çocukları ile ilgili yaptığı yazılı bilgi, video ve fotoğraf paylaşma davranışlarını onay vermedikleri ve olumsuz algıladıkları görülmektedir. Bu bulgu, ergenlerin sosyal medyada görüşlerini önemseydiği ve kendilerini paylaşan ebeveynlerinin bu davranışlarından rahatsız oldukları bulgusu ile tutarlıdır (Ouvrein ve Verswijvel, 2021; Moser, Chen ve Schoenebeck, 2017). Ergenler, çoğunlukla bu paylaşımları kullanışsız olarak değerlendirmektedirler. Özellikle de kadın ergenlerin, ebeveynlerinin çocuklarıyla ilgili yaptığı paylaşma davranışına erkeklere göre daha olumsuz bir tutum sergilediği belirlenmiştir. Bu durum ergenlik döneminde gözlenen değişimlerin beraberinde getirdiği cinsiyet farklılıkları ile açıklanabilir. Ergenlik dönemindeki kadınların erkeklere göre özsayıgılarını daha olumsuz algıladığı; beden algılarının ergenliğin getirdiği değişimlerden olumsuz etkilendiği bilinmektedir (Santrock, 2015; Quatman ve Watson, 2001). Dolayısıyla ergenliğe bağlı değişimlere ek ebeveynlerinin kendilerini ifşa edici bu davranışları erkeklere göre kadınları daha da olumsuz etkiliyor olabilir. Bununla birlikte, ebeveynlerinin paylaşma davranışına yönelik olumsuz tutumun sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Ergenlerin benzer bir gelişimsel dönemde olmalarından kaynaklı ebeveynlerinin paylaşma davranışına yönelik benzer tutum sergiledikleri bulunmuştur. Ancak ilgili alan yazın incelendiğinde bu konuda bir araştırmaya rastlanamamıştır. Dolayısıyla daha sonraki araştırmalarda konunun farklı gelişimsel dönemlerdeki ergenler üzerinde incelenmesinde fayda vardır.

Araştırmada paylaşılan ebeveyne karşı tutumu belirleyen faktörler incelenmiştir. Bu faktörler arasında ergenin kendi sosyal medya paylaşım sıklığı, anne ve baba ile yaşadığı çatışma sıklığı, anne ve baba ile olan ilişkisinin niteliği ve ebeveynlerin sosyal medyada çocukları ile ilgili paylaşımlarının sıklığı, ergenlerin mahremiyeti koruma becerileri ve sosyal medyadaki görünüş algısı gibi faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlerin ergenin tutumunu belirlemedeki rolü, aşamalı regresyon analizi ile detaylı bir şekilde incelenmiştir. Söz konusu değişkenlerden anneye yakınlık düzeyi paylaşılan ebeveyne karşı olumsuz tutumu negatif yönde yordamaktadır. Diğer bir ifadeyle ergenlerin anneye yakınlığı arttıkça ebeveynin kendisi ile ilgili sosyal medya paylaşımlarına olumsuz tutumu azalmaktadır. Bu araştırma ile benzer şekilde Verswijvel ve diğerleri (2019) yaptığı araştırmada da kız ergenlerin veya ebeveynleri ile daha yakın olan ergenlerin ebeveynlerinin paylaşılan ebeveyn olma davranışlarına karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri bulunmuştur. Diğer taraftan bu araştırmada anneleri ile çatışma sıklığının paylaşılan ebeveyne yönelik olumsuz tutumu pozitif yönde yordadığı bulunmuştur. Yani ergenin kendi paylaşım sıklığı ve anne ve babaların sosyal medya paylaşım sıklığının bu paylaşımlara yönelik olumsuz tutumla negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür. Ouvrein ve Verswijvel'in (2021) yaptığı araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmaktadır. Ergenlerin kendi sosyal medya paylaşım sıklıklarının da ebeveynlerinin paylaşımlarına olan tutumlarını etkilediği görülmektedir. Bu durum ergenlerin kendi yaptıkları davranışları çevresi tarafından da yapıldığında kabul edilebilir algıladıklarına işaret etmektedir. Ergenlerin ebeveynlerinin paylaşım davranışlarına duyarlı olduklarını ve bu davranışların aile içi ilişkileri etkileyebileceği de belirtilmektedir. Ancak bu konuda yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili içerikleri nasıl paylaştıklarını ve bu paylaşımların aile içi ilişkilere nasıl yansıdığını daha iyi anlamak ve açıklamak için ileriki araştırmaların önemi büyüktür.

Ayrıca, annelerin paylaşılan ebeveyn olma sıklığının babalardan daha yüksek algılandığı bulgusu da dikkat çekicidir. Yani, annelerin babalara göre çocuklarıyla ilgili içerikleri daha sık paylaştıkları ve bu paylaşımların çocuklar üzerinde daha fazla olumsuz tepkiye neden olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ülkemizde annenin temel bakım veren olarak görülmesi ve çocuğun hayatına baba katılımının annelere göre daha az olması ile açıklanabilir (Roopnarine ve diğ., 1995; Wilson ve Prior, 2011). Nitekim baba katılımı ile ilgili araştırmalar bu görüşü desteklemektedir. Ancak bu konuda ileriki

araştırmalarda incelenmesi konuya açıklık getirmek açısından faydalı olacaktır. Ayrıca bu bulgu, Ammari ve diğerleri (2015) bulgularıyla benzerlik göstermektedir; annelerin babalara göre daha sık paylaşım yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, ergenlerin ve ebeveynlerin ebeveynlik konusundaki algıları arasındaki farklılıkları doğruluyor gibi görünmektedir. Fakat, Ouvrein ve Verswijvel'in (2021) bulgularıyla çelişmektedir; onlar ergenlerin ebeveynlerinin paylaşım davranışlarına ilişkin algılarının genellikle orta ila düşük düzeyde olduğunu ve babalar ile anneler arasında algılarında belirgin bir fark gözlenmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak ergenlerin sosyal medyada mahremiyeti koruma becerisine ve sosyal medyadaki sosyal görünüş algısına ilişkin yetkinliklerinin, ebeveynlerine karşı tutumlarını belirlemede doğrudan etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yani, ergenlerin sosyal medya kullanımındaki mahremiyetlerini koruma ve sosyal görünüş algısı düzeyleri, ebeveynlerine karşı tutumlarını belirlemede belirleyici bir faktör değildir. Bu sonuç, ergenlerin ebeveynlerine karşı tutumlarını etkileyen başka faktörlerin olduğunu düşündürebilir veya ergenlerin ebeveynleriyle olan yakın ilişkilerine ek olarak ebeveynlerinin paylaştığı içeriği özenle seçmesi ve mahremiyete zarar vermeyecek paylaşımlar yapması da bu durumun nedenlerinden olabilir. Elde edilen bu sonucun aksine Ouvrein ve Verswijvel'in (2019), gençlerin ve ebeveynlerin çevrimiçi görünüm ve mahremiyet konularındaki farklılıkları incelediği araştırmanın bulgularına göre, gençler çevrimiçi ortamda iyi görünmek ve filtreler kullanarak fiziksel özelliklerini geliştirmek için çaba gösterirken, ebeveynler genellikle daha doğal ve gerçekçi bir yaklaşım benimsemektedirler. Bu durum, çocuklarla ebeveynler arasında çevrimiçi fiziksel görünüm konusunda farklı perspektiflerin olduğunu göstermektedir. Ergenlerin mahremiyet konusundaki endişeleri, bağımsızlık arayışlarıyla birlikte önem kazanmaktadır ve ebeveynler çocuklarının mahremiyetini koruma konusunda önemli bir rol oynamaktadırlar. Bazı ergenler, ebeveynlerin bu konudaki anlayışını yetersiz bulduklarından dolayı kendi başlarına girişimlerde bulunarak mahremiyetlerini korumaya çalışmaktadırlar. Bazı ergenler, ebeveynlerin mahremiyet ayarları ve bilgi paylaşım riskleri konusundaki anlayışlarının yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Tüm bu bulgular, aile içi iletişimin dijital ortamda da önemli olduğunu ve ebeveynlerin sosyal medya kullanımının ergenler üzerindeki etkilerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Aynı zamanda anne-

baba ile olan ilişkinin, ebeveynlerin sosyal medyada çocukları ile ilgili paylaşımlarının ve ergenin kendi paylaşım alışkanlıklarının, ergenin ebeveynlerinin sosyal medyadaki paylaşımlarına karşı tutumunu önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular, aile iletişimi ve sosyal medya kullanımı arasındaki ilişkinin karmaşıklığını da göstermektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin çocuklarıyla ilgili içerikleri nasıl paylaştıklarını ve bu paylaşımların aile içi ilişkilere nasıl yansıdığını anlamak önemlidir.

Sonuç olarak bu çalışma ergenlerin ebeveynlerinin sosyal medyadaki paylaşımlarına yönelik tutumlarını anlamak ve aile içi iletişim üzerindeki etkilerini değerlendirmek açısından önemli bir katkı sağlamaktadır. Bu bulgular, ailelerin sosyal medya kullanımı konusunda daha bilinçli olmalarını ve ergenlerin duygusal ihtiyaçlarını dikkate almalarını teşvik etmektedir. Ayrıca, bu çalışma, gelecekteki araştırmalar için temel oluşturacak şekilde, sosyal medya kullanımının aile dinamikleri üzerindeki etkilerini daha fazla anlamak için yeni yollar sunmaktadır.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışmada nedensellik konusunda kesin sonuçlara varılamamaktadır. Ayrıca ergenlerin algılama şekli ebeveynlerinden farklı olabilmektedir bu sebeple yapılacak bir sonraki araştırmalara ebeveynler de dahil edilerek elde edilen veriler karşılaştırılabilir. Modeldeki değişkenlerin, ergenin algıladığı paylaşan ebeveyne karşı tutumdaki varyansın %22'sini açıkladığı görülmektedir. Bu, modelin kullanılan değişkenlerin ergenlerin ebeveynlerine karşı tutumlarını açıklamada etkili olduğunu göstermektedir. Ancak ergenlerin ebeveynlerine karşı tutumlarını etkileyen diğer faktörlerin de olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bulgu, modelin sınırlarını anlamamıza yardımcı olur ve ergenlerin ebeveynlerine karşı tutumlarını anlamak için daha kapsamlı bir bakış açısı gerektiğini vurgular.

KAYNAKÇA

- Ammari, T., Kumar, P., Lampe, C., & Schoenebeck, S. (2015). Managing children's online identities: How parents decide what to disclose about their children online. *In Proceedings of the 33rd annual ACM conference on human factors in computing systems* (pp. 1895-1904).
- AVG Technologies, (2010). 'Quarter of children have online births before their real ones.' From (Retrieved on 08 January 2023).
- Bekdaş, A. (2021). Sharenting: Sosyal medyada Ebeveyn ve Çocuk Olmak (*Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü*).
- Beyens, I., & Beullens, K. (2017). Parent-child conflict about children's tablet use: The role of parental mediation. *New Media & Society, 19*(12), 2075-2093.
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2017). "Sharenting," parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular Communication, 15*(2), 110-125.
- Brinthaup, T. M., & Lipka, R. P. (2002). Understanding early adolescent self and identity: An introduction. Understanding early adolescent self and identity. *Applications and Interventions, 1*-21.
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on Facebook. *The New Educational Review, 43*(1), 225-235.
- Brosch, A. (2018). Sharenting: Why Do Parents Violate Their Children's Privacy? *The New Educational Review, 54*(4), 75-85. <http://dx.doi.org/10.15804/tner.2018.54.4.06>
- Boyd, D. (2008). Why youth (heart) social network sites: The role of networked publics in teenage social life. *Youth, Identity, And Digital Media, David Buckingham, ed., The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, The MIT Press, Cambridge, MA, 2007-16*.
- CBC Radio, (2017). Child sues Parents for Posting "Embarrassing" Baby Pictures on Social Media, <https://www.cbc.ca/radio/thisisthat/selfie-kid-graffiti-counselor-golf-course-accidental-pianist-1.3811185/child-sues-parents-for-posting-embarrassing-baby-pictures-on-social-media-1.3811188>
- Chalklen, C., & Anderson, H. (2017). Mothering on Facebook: Exploring the privacy/openness paradox. *Social Media+ Society, 3*(2), 2056305117707187.

- Choukas-Bradley, S., Nesi, J., Widman, L., & Galla, B. M. (2020). The appearance-related social media consciousness scale: Development and validation with adolescents. *Body Image*, 33, 164-174.
- Çoban, İ., & Doğan, A. (2022). Sosyal Medya Ebeveynliği: Ebeveynlerin Sosyal Medya Davranışları üzerine Bir Derleme. *Nesne*, 10(24), 264-277.
- Collett, J. L. (2005). What kind of mother am I? Impression management and the social construction of motherhood. *Symbolic Interaction*, 28(3), 327-347.
- Dockterman E. (2013). 'Should Parents Post Pictures of Their Kids on Facebook?' From (Retrieved on 08 January 2023).
- Duggan, M., Lenhart, A., Lampe, C., & Ellison, N. B. (2015). 'Parents and Social Media.' From (Retrieved on 08 January 2023).
- Dursun, C. (2019). Ebeveynlerin çocuklarını sosyal medyada teşhiri: Çocuk hakları bağlamında bir değerlendirme. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(8), 195-208.
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 17-25.
- Hiniker, A., Schoenebeck, S. Y., & Kientz, J. A. (2016). Not at the dinner table: Parents' and children's perspectives on family technology rules. *In Proceedings of the 19th ACM conference on computer-supported cooperative work & social computing* (pp. 1376-1389).
- Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., & Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business Horizons*, 54(3), 241-251
- Kumar, P., & Schoenebeck, S. (2015). The modern day baby book: Enacting good mothering and stewarding privacy on Facebook. *In Proceedings of the 18th ACM conference on computer supported cooperative work & social computing* (pp. 1302-1312).
- Levy, E. (2017). Parenting in the digital age: How are we doing? From (Retrieved on 08 January 2023).
- Lipu, M., & Siibak, A. (2019). 'Take it down!': Estonian parents' and pre-teens' opinions and experiences with sharenting. *Media International Australia*, 170(1), 57-67. doi: 10.1177/1329878X19828366
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. M. (2016). Parenting and digital media: from the early web to contemporary digital society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743.

- Marasli, M., Suhendan, E., Yilmazturk, N. H., & Figen, C. (2016). Parents' shares on social networking sites about their children: Sharenting. *Anthropologist*, 24(2), 399–406.
- Moser, C., Chen, T., & Schoenebeck, S. Y. (2017). Parents? And Children? s preferences about parents sharing about children on social media. *In Proceedings of the 2017 CHI conference on human factors in computing systems* (pp. 5221-5225).
- Odabaş, Ö. G., İlhan, T., & Kılıçer, K. (2021). Ergenler İçin Sosyal Medya Mahremiyetini Koruma Becerileri Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 22(4), 341-359.
- Ouvrein, G., & Verswijvel, K. (2019). Sharenting: Parental adoration or public humiliation? A focus group study on adolescents' experiences with sharenting against the background of their own impression management. *Children and Youth Services Review*, 99, 319–327.
- Ouvrein, G., & Verswijvel, K. (2021). Child Mediation: effective education or conflict stimulation? Adolescents' child mediation strategies in the context of sharenting and family conflict. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 17(3), 70-79.
- Pinquart, M., & Silbereisen, R. K. (2002). Changes in adolescents' and mothers' autonomy and connectedness in conflict discussions: An observation study. *Journal of Adolescence*, 25(5), 509-522.
- Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology*, 162(1), 93-117.
- Recommendation CM/Rec (2018)/7 of the Committee of Ministers to the Member States on Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDC TMContent?documentId=09000016808b79f7>
- Roopnarine, J. L., Brown, J., Riegraf, N. B., Crossley, D., Hossain, Z. ve Webb, W. (1995). Father involvement in child care and household work in com-mon-law dual-earner and single-earner Jamaican families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 35-52.
- Santrock, J. W. (2015). Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi (G. Yüksel, çev.). Ankara: Nobel.
- Smith S. (2013). “Are you guilty of oversharenting?” From (Retrieved on 08 January 2023).

- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of research on adolescence, 11*(1), 1-19.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 83–110.
- Tedeschi, J.T. (2013). Impression management theory and social psychological research. New York: Academic Press.
- TÜİK, (2023). Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-49407](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-49407)
- Verhagen, T., Hooff, B. V. D., & Meents, S. (2015). Toward a better use of the semantic differential in IS research: An integrative framework of suggested action. *Journal of the Association for Information Systems, 16*(2), 1.
- Verswijvel, K., Walrave, M., Hardies, K., & Heirman, W. (2019). Sharenting, is it a good or a bad thing? Understanding how adolescents think and feel about sharenting on social network sites. *Children and Youth Services Review, 104*, 104401.
- Yıldırım, H., Usta, T. K., & Kurtuluş, E. (2022). Ergenlerde sosyal medyada görünüş algısı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Kafkas Journal of Educational Research, 9*(2), 545-563.
- Wagner, A., & Gasche, L. A. (2018). Sharenting: making decisions about other's privacy on social networking sites. Darmstadt Technical University, Department of Business Administration, Economics and Law, Institute for Business Studies (BWL).
- Wilson, K. R. ve Prior, M. R. (2011). Father involvement and child well-being. *Journal of Paediatrics and Child Health, 47*, 405–407.

BÖLÜM 5

POZİTİF BİR DUYGU OLARAK MİNNETARLIK¹

Dr. Banu BEYAZ

¹ Dr. Psk. Banu Beyaz, St. Clements Üniversitesi. banubbeyaz@gmail.com.
ORCID ID: : 0009-0000-2305-5264

GİRİŞ

Minnettarlık (şükran), pozitif psikoloji yaklaşımının üzerinde en çok durduğu kavramlardan biridir. Literatür incelendiğinde minnettarlık kavramının farklı şekillerde ele alındığı; özellikle son dönem alanyazınında minnettarlığın kişilik özelliği, ahlaki değer, duygu, tutum, veya baş etme tepkisi olarak tanımlandığı görülmektedir.

Martin Seligman öncülüğünde gelişen pozitif psikoloji yaklaşımının amacı insanların yaşamda anlam ve mutluluğu bulmalarına yardımcı olmaktır (Haidt, 2014). Bu yaklaşım insanların olumlu özelliklerini, erdemlerini, olumlu duygular yaşamalarına aracı olan faktörleri ve gelişimlerine katkı sağlayan koşulları inceleyen bilim dalı olarak tanımlanabilir.

Minnettarlık pozitif bir duygudur. Barbara Fredrickson'ın "Genişlet ve İnşa Et" teorisine göre pozitif duyguların çeşitli işlevleri vardır. Pozitif duygular farkındalığımızı genişletirler, daha yaratıcı olmamızı sağlar ve bilişsel olarak esnek olmamıza yardımcı olurlar.

Minnettarlık, insanlar beklenmedik iyi şanslarının kaynağı olarak başka birini kabul ettiğinde ortaya çıkar. Minnettarlık, kendi kendine nazik ve cömert olmanın yeni yollarını yaratıcı bir şekilde düşünme dürtüsünü yaratır. İnsanlar bu dürtüyle hareket ettiğinde ortaya çıkan dayanıklı kaynaklar, başkalarına nezaket ve özen göstermek için yeni becerilerdir.

Kelime anlamı olarak incelendiğinde; minnettarlığın İngilizcesi olan "gratitude" kelimesi, kökenini Latince **iyilik anlamına gelen "gratia" ve sevindirici anlamına gelen "gratus" kelimelerinden alır.** Bu kökenden türetilen kelimeler "iyilik, cömertlik, hediyeler verme ve almanın güzelliği" anlamında kullanılmaktadır (Emmons vd., 2007).

Minnettarlık; çoğu zaman minnet etme (indeptedness) duygusu ile karıştırılmaktadır. Oysa bu iki kavram birbirinden oldukça farklıdır. Minnettarlık hoşlanılan yaşantılarla ilişkili, olumlu bir duygudur. Oysaki minnet etme; yardım alanın yardım edene kendini borçlu hissettiği veya yapılan iyiliğe karşılık vermesi gerektiğine inandığı durumlarda meydana gelen ve kişide rahatsızlık uyandıran bir duygudur (McCllough vd., 2001). Ayrıca minnettarlık sadece kişilere karşı değil aynı zaman da doğa, Tanrı,

hayvan gibi insan dışı ve insanüstü varlıklara karşı da hissedilebilir (Emmons&Crumpler, 2000).

Minnettarlık bir kişinin ona yapılan bir iyiliğin farkında olması ve kendi iyiliği için bir kişiden gelen yardımı hatırlamasıdır. Yardım alan kişi, bu durumdan bir yarar kazandığının farkındadır. Yardım eden kişi ise, yardım ettiği kişinin bu iyiliğe ihtiyaç duyduğunu veya bu iyiliği hak ettiğini farkındadır. Kişi, gördüğü iyiliğin sonucunda hem iyilik hem de iyiliği yapan birey ile ilgili bir farkındalık kazanmaktadır. Minnettarlık, bu farkındalık ve anlayışa dayanmaktadır(Roberts, 2004).

Alan yazında, son 200 yılda minnettarlığın psikolojik doğası ile ilgili olarak öne sürülen kuramlar, minnettarlığın ahlaki bir kavram olduğuna da işaret etmekte ve Adam Smith minnettarlığı bu anlamda tanımlayan öncü isimlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır.

McCullough vd. (2001), minnettarlığın ahlaki etkisini; ahlaki barometre, ahlaki güdü ve ahlaki pekiştireç olmak üzere üç farklı alanda incelemiştir. Ahlaki barometre; kişinin sosyal ilişkilerindeki değişimleri belirten bir araç olarak tanımlanmaktadır. Hava durumu değiştiğinde barometredeki değerler nasıl değişiyorsa, kişinin sosyal hayattaki durumuna göre de minnettarlık düzeyi değişmektedir. Burada yardım eden, yardımı alan kişinin iyi oluşunu artırmak için yaptığı yardımın ne kadar farkında olursa, yardım alanın minnettarlık duyma düzeyi de o kadar fazla olacaktır. Yani minnettarlık yardım alanın yardım eden kişinin onun iyiliği için davrandığı anlamına gelmektedir (McCullough, Kimeldorf&Cohen, 2008). Ahlaki güdü; minnettarlığın yardım alan kişiyi olumlu sosyal davranışlara yöneltmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda minnettarlık karşılıklı fedakarlığa dayanan bir motivasyon mekanizmasıdır. Yardım edenin davranışları karşısında minnettar olan insanlar gelecekte yardım edenin refahına katkı sağlama eğiliminde olmaktadır. Aynı zamanda yardım edenin davranışlarından yarar sağlayan kişi, yardım edene karşı yıkıcı davranışları engelleme durumu içerisinde olmaktadır. Ahlaki pekiştireç; yardım eden tarafından minnettarlık duygusu algılandığı zaman, yardım edenin gelecekte olumlu sosyal davranışta bulunma olasılığının artması olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda minnettarlık olumlu sosyal davranışlar için bir motivasyon kaynağıdır(McCullough vd., 2001).

Minnettarlık duygusunun üç bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenlerden birincisi niyet bileşeni, kişi olarak diğer bireye bilinçli olarak katkı sağlamak; ikincisi bedel bileşeni, kişinin diğer bireylere bir katkı sağlarken kendinden zaman, emek, maddiyat, maneviyat unsurları gibi somut ve soyut bir şey vermesi; son olarak da fayda bileşeni, diğer bireylerin sağlandığı katkıyı görebildikten sonra değeri ifade etmektedir (akt. Henderson, 2009).

Minnettarlık bireylerin birbirlerine destek olma isteğini arttırarak insanlığın daha iyi bir geleceğe evrimleşmesinde rol oynamaktadır (Nowak&Roch, 2007). Minnettarlık, kişilere mutluluk vermektedir ve onların iyi hissetmelerini sağlamaktadır. Buna ek olarak, minnettarlık bireylerin karşılaştıkları iyiliği diğerleriyle de paylaşma yaşantılarını içermektedir (Emmons&Shelton, 2002). Minnettarlık, kişiyi teşekkür etmeye ve iyi niyetli bir şekilde davranmaya yönlendirmektedir.

Yapılan araştırmalar sosyal, psikolojik ve duygusal refah ile minnettarlık arasında pozitif bir ilişki olduğunu da ortaya koymaktadır. Ayrıca kaygı ve depresyon ile arasında da negatif bir ilişki olduğu da saptanmıştır.

Minnettarlık çalışanların olumlu duyguları geliştirebilme, stresle baş edebilme ve fiziksel sağlıkları açısından önemli bir role sahiptir. Minnettarlığın özgüven, zihinsel dayanıklılık ve fiziksel sağlık üzerinde de olumlu etkileri olduğuna dair çalışmalar mevcuttur. Minnettarlığın örgüt üzerindeki olumlu etkisini inceleyen bir araştırma minnettarlığın aşağıdaki sonuçların tutarlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Ronald vd., 2009).

- Daha az tükenme ve daha az alaycılık
- Daha proaktif davranışlar
- Sağlık ve güvenlik ortamının yüksek derecesi
- Daha yüksek iş tatmini
- Hastalık nedeniyle daha az devamsızlık

Minnettarlık duygusunu geliştirmeye yönelik araştırmalarda, çoğunlukla yazma yöntemlerinden yararlanıldığı görülmektedir. Bu yöntem ve bulgular arasında, minnettarlık hissettiği durumları listelemek düzenli olarak günlük tutmak ve minnettarlık hissedilen bir kişi, nesne, olgu hakkında yazı yazmak yer almaktadır.

Bir araştırmada (Özsoylar, 2019) 21 gün boyunca minnettarlık listesi dolduran kişilere 21 gün öncesine oranla duygularında herhangi bir değişim hissedip hissetmedikleri, bu uygulamanın faydasını görüp görmedikleri de sorulmuştur. Kişiler bu uygulama ile birlikte aşağıdaki değişimleri kendilerinde gözlemlediklerini belirtmişlerdir:

- “Daha iyi hissediyorum”
- “Daha kolay karar vermeye başladım”
- “Fiziksel görünümüme dikkat etmeye başladım”
- “Arkadaşlarımla daha sık ve korkmadan vakit geçirmeye başladım”
- “Problem yaşadığım durumlarda daha etkin karar vermeye başladım”
- “Sevginin ve teşekkürün hayatımdaki önemini daha iyi kavradım”
- “Kendimi bir kalıba sığdırdığımı fark edip at gözlüklerimden kurtulmaya çabalıyorum ve alanımı genişletmeye çalışıyorum”
- “Güne daha motivevi başlıyorum”
- “Daha önceden ne kadar kaygılı olduğumu anladım”
- “Stresle baş etme konusunda faydasını gördüm”

Örnek bir Minnettarlık Listesi aşağıda verilmiştir (Demirbağ, 2016);

- 1) Okulumuzun güzelleşmesine katkı sağlayan müdürümüze, müdür yardımcılara, resim öğretmenimize minnettarım.
- 2) Hayatımızı kolaylaştıran buluşlar yapan bilim insanlarına minnettarım.
- 3) Bilime katkıda bulunan, araştırma yapan başta Tuğba öğretmenime, akademisyenlere minnettarım.
- 4) Beni hastalıktan iyileştiren Tanrıya minnettarım.
- 5) Okulumdaki tüm arkadaşlarıma güler yüzlerinden, arkadaşlıklarından, yardıma ihtiyacım olduğunda destek vereceklerine inandığım için minnettarım.
- 6) Bu eğitimin bana çok iyi geldiğine inandığım için Tuğba ve katılımcı arkadaşlarıma minnettar oldum.
- 7) Babama minnettarım, arayıp güzel sözler söylediği için.
- 8) Oğlumun bakıcısına minnettar oldum. Gezdirip, oynattı. Eşimle yemek yedik.

9) Müdür beyden doktora gitmek için izin istedim, izin verdi. Müdür beye minnettarım.

10) Celile hocam yemeğe, çay içmeye davet etti. Canım tavuk suyu çorbası istiyordu. Celile hocamda tavuk suyu çorbası yapmış. Celile hocama minnettarım.

11) Hafta sonu eşimin sınavları olduğu için Manisa'ya nişana babam götürdü bizi, babama minnettarım.

12) Sınıf temsilcimin sınıfımızın perdelerini teklifsiz yıkamakla kalmayıp, sınıfımızın camlarını da sildiği için kendisine minnettarım.

13) Bilgisayarı kullanmama yardımcı olan öğrencilerime minnettarım.

Her gün yaptığınız ya da sahip olduğunuz için minnettarlık hissettiğiniz 3 şeyi yazmak ilk başta hiç kolay olmayabilir. Ama bu oldukça etkili bir yöntemdir.

Minnettarlık listesine yürüyüş yaparken gördüğünüz bir çiçeğin güzelliğinden dışarıdan gelen çocuk gülüşmelerine kadar her şeyi yazabilirsiniz.

Minnettarlıkla ilgili bir diğer listede şunlar belirtilmiştir:

- Teşekkürler çay, kahve, nefes uyandırma çağrısı için.
- Teşekkürler çorba, kahvaltı, beni beslediğiniz için.
- Teşekkürler sıcak duş, harikulade sıcaklık ve konfor hissi için.
- Teşekkürler evim, okulum, kışlam beni koruduğun için.
- Teşekkürler saç kurutucusu, tıraş makinesi ve tarak, kendimi güne hazır hissetmeme yardım ettiğiniz için.
- Teşekkürler araba, çalıştığın için.
- Teşekkürler yollar, dur işaretleri, trafik işaretleri, servis araçları beni işime güven içinde götürdüğünüz için.
- Teşekkürler işim, bana ihtiyaçlarımı satın almak için gerekli parayı verdiği için.
- Teşekkürler bedenim, beni canlı tuttuğun için.
- Teşekkürler gözlerim, dağları, ormanları ve dünyanın güzelliklerini görmemi sağladığın için.
- Teşekkürler kulaklarım, müziği ve dünyanın en harikulade seslerini duymamı sağladığın için.
- Teşekkürler bana günaydın, merhaba diyen insanlar, güne iyi başlamamı sağladığınız için

(<https://www.sehriyar.info/?pnum=269&pt=Minnettarl%C4%B1k>).

Minnetarlık Düzeyini Ölçebilmek İçin Geliştirilen Bir Ölçek

Minnetarlık Ölçeği

McCullough vd., (2002) tarafından geliştirilen “Minnetarlık Ölçeği” 6 maddeden oluşmaktadır. 7’li Likert tipi derecelendirmeye sahip ölçme aracında, minimum 6 puan, maksimum 42 puan alınabilmektedir. Bu ölçekte; “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kısmen katılmıyorum”, “kararsızım”, “kısmen katılıyorum”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” olarak cevaplama şıkları mevcuttur. 3. ve 6. maddeler ters puanlanmaktadır (McCullough vd., 2002). Minnetarlık düzeyini ölçebilmek için geliştirilen bu ölçek, Yüksel ve Oğuz Duran (2012) tarafından Türkçeye uyarlamışlardır

Ölçeği yanıtlayın, puanlarınızın yükselmesi iyi, sağlıklı bir durumdur.

1. Hayatta minnettar olacağım çok şeye sahibim. ()
2. Minnettar olduğum şeylerin listesini yapsaydım, bu çok uzun bir liste olur. ()
3. Dünyaya baktığımda, memnun olacağım çok fazla şey görmüyorum.* ()
4. Çok çeşitli insanlara minnettarım. ()
5. Yaşım ilerledikçe, hayat hikâyemin bir parçası olan insanları, olayları ve durumları daha fazla takdir edebildiğimi görüyorum. ()
6. Bir şeye veya birine karşı minnetarlık hissetmem için çok zaman geçebilir.* ()

kesinlikle katılmıyorum (1)

katılmıyorum (2)

kısmen katılmıyorum (3)

kararsızım (4)

kısmen katılıyorum (5)

katılıyorum (6)

kesinlikle katılıyorum (7)

Minnettarlığı Dışavurma

Minnettarlığı dışavurmanın, kişinin sosyal, duygusal ve fiziksel iyi oluşlarına olumlu anlamda katkılarının olduğu sonucuna ulaşılan birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar, minnettarlık düzeyi arttığında yaşam doyumu, umut, iyimserlik ve kişinin dayanma gücünün de arttığını, depresyon düzeyinin ise azaldığını ortaya koymaktadır (Emmons, McCullough & Tsang, 2003; Kashdan, Uswatte & Julian, 2006).

Minnettarlık dışavurumunun, minnettarlığı deneyimleyen kişinin gözünde partnerinin pozitif algısını artırarak, ilişki devamının bir yolu olan ilişkideki sıkıntıların, endişelerin ifade edilmesine dair rahatlığı artırdığı yönünde kanıtlar sunulmuştur (Lambert & Fincham, 2011).

Ayrıca, yapılan birçok çalışmada minnettarlık dışavurumunun cinsiyetler arasında farklılaştığı, kadınların minnettarlıklarını daha fazla ifade ettiği ve erkeklerinin minnettarlıklarını dışavurmak yerine gizlemeyi tercih ettikleri görülmüştür.

Minnettarlık Dışavurum Ölçeği

Minnettarlığın davranışsal göstergesi olarak minnettarlık dışavurum düzeyini belirlemek amacıyla 2017 yılında Minnettarlık Dışavurum Ölçeği geliştirilmiştir (Araz & Erdugan, 2017). Ölçek, minnettarlık dışavurum düzeyinin yanı sıra minnettarlık dışavurum tarzlarını da değerlendirmektedir. Ölçek 11 maddeden (örneğin “minnettarlığımı ifade ediyorum”) oluşmaktadır ve 4'lü likert tipindedir (1 = hiçbir zaman, 4 = her zaman).

Tüm maddelerin toplamından elde edilen puan ise genel olarak minnettarlık dışavurum düzeyini belirlemektedir.

Minnettarlık Dışavurum Ölçeği

Günlük yaşamda bazen tanıdığımız bazense tanımadığımız insanlar bize yardımda bulunurlar ve niyetli olarak sergiledikleri davranışlar bizim için olumlu sonuçlanır. Böyle durumlarda kendimizi o kişiye minnettar hissedebiliriz. Örneğin taşınma sürecinde eşyalarımızı taşımaya yardımcı olan

bir arkadaşımıza, hastayken bizim için çorba pişiren komşumuza veya gelmediğimiz derste tuttuğu notları bizimle paylaşan sınıf arkadaşımıza karşı minnettar hissedebiliriz.

Yönerge: Aşağıda birisinin sergilediği bir davranış sonrasında kendimizi minnettar hissettiğimizde; o kişiye karşı verilebilecek bazı tepki ifadeleri yer almaktadır. Sizden istenen her ifadeyi dikkatlice okuyarak, minnettarlığınızı göstermek için o davranışı sergileyip sergilemeyeceğinizi yanındaki kutucuğa (X) işareti koyarak belirtmenizdir.

Birisi kendimi Minnettar hissedeceğim bir şey yaptığında;

Hiçbir Zaman Bazen Genellikle Her Zaman

1. İyi dileklerimi sunarım. ()
2. Memnuniyetimi dile getiririm. ()
3. Onun için yapabileceğim bir şey olup olmadığını sorarım.()
4. Onu yüceltmeye çalışırım. ()
5. Gülerim. ()
6. Bu maddede “Genellikle” seçeneğini işaretleyiniz. ()
7. Sıcak davranırım. ()
8. Keyif aldığımı gösteren davranışlar sergilerim.()
9. Yardımcı olabileceğim bir şey olursa beni aramasını söylerim.()
10. Minnettar olduğumu ifade ederim.()
11. Onun iyiliği için dua ederim. ()
12. Onu överim. ()

Minnettarlık ile ilgili farkındalık kazanmak için Albert Einstein’in şu sözlerine kulak verelim:

“İç ve dış yaşamın canlı ya da ölü başka insanların çabalarına bağlı olduğunu; bana bugüne kadar verilmiş ve halen verilmekte olanlara karşılık verebilmem

için çaba sarf etmem gerektiğini her gün kendi kendime yüz defa hatırlatıyorum.” Albert Einstein

Yine teşekkür etmek de bir minnettarlık ifadesidir, aşağıdaki sözler bu duygunun geliştirilmesine yardımcı olabilir:

“Teşekkürün en yüksek düşünce biçimi olduğunu ve minnettarlığın hayretle ikiye katlanmış mutluluk olduğunu iddia ediyorum.” Gilbert K. Chesterton

– “Minnettarlık tüm insani duyguların en sağlıklısidir. Sahip olduklarınız için ne kadar çok şükran duyarsanız, şükran duyacak daha fazla şeye sahip olma olasılığınız da o kadar artar.” ZigZiglar

– “İsteddiğiniz her şeyin peşinden koşarken, zaten sahip olduklarınız için şükretmeyi öğrenin.” Jim Rohn

– “Teşekkür ederim’ bir insanın söyleyebileceği en iyi duadır. Ben bunu çok söylerim. Teşekkür etmek aşırı minnettarlığı, alçakgönüllülüğü ve anlayışı ifade eder.” Alice Walker

– “Küçük şeylerin tadını çıkarın, çünkü bir gün geriye dönüp baktığımızda onların büyük şeyler olduğunu fark edebilirsiniz.” Robert Brault (FloraQueen, 2023).

SONUÇ

Minnettarlık duygusunu benimsemiş olan insanların profili düşünüldüğünde birtakım özelliklerin ortak olduğu anlaşılmıştır. Bu insanlar;

- Bolluğa yönelik bakış açısı ile hareket eden ve mahrumiyet gibi duyguları daha az yaşayan
- Kaynağı fark etmeksizin kendilerini ilgilendiren ve hayatlarına dokunan çok küçük bir katkıyı bile takdir etme eğilimde olan
- Diğer bireylerin dikkat etmediği sıradan zevkleri bile kendileri açısından biricik deneyimleyebilen
- Yaşadıkları minnettarlığı vurgulayan ve bunun önemini bildikleri bir hayat sürdürmektedir

Bugün bir değişiklik yapalım ve bizdeki, bize verilen, bize özel olanları hatırlamaya ve görmeye çalışalım.

KAYNAKÇA

- Araz, A., & Erdugan, C. (2017). Minnettarlık dışavurum ölçeği geliştirme çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 5(11), 404-425. <http://doi.org/10.7816/nesne-05-11-04>
- Burke, R. J., Ng, E. S., & Fiksenbaum, L., (2009). Virtues, worksatisfactions and psychologicalwellbeingamongnurses. *International Journal of WorkplaceHealth Management*, 2(3), 202-219.
- Demirbağ, T. (2016). “Teşekkür ederim” minnettarlık eğitimi programının (TEMEP) ilkokul öğretmenlerinin minnettarlık düzeyleri üzerindeki etkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Demirci, Y. E. (2021). Pozitif psikoloji çerçevesinde huzurevinde kalan yaşlılara bakış: Minnettarlık, mental iyi-oluş ve öz-anlayış (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Teknik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bursa.
- Emmons, R. A., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a humanstrength: Appraisingtheevidence. *Journal of Social and ClinicalPsychology*, 19, 56-69. <https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.1.56>
- Emmons, R. A., McCullough, M. E., & Tsang, J. (2007). Theassessment of gratitude. J. Lopez & C. R. Snyder (Ed.), *Positivepsychologicalassessment: A handbook of models and measures* (pp. 327-341). Washington DC: APA.
- FloraQueen. (2023, Mart). En iyi “teşekkür ederim” sözleri koleksiyonumuzla minnettarlığınızı gösterin. Erişim Tarihi: 05.05.2024, <https://www.floraqueen.com/tr/blog/2023/03/23/en-iyi-tesekkur-ederim-sozleri-koleksiyonumuzla-minnettarliginizi-gosterin-2/>
- Haidt, J. (2014). *Mutluluk varsayımı*. (Ö. Özgür, Çev.). İstanbul: Hil Yayın.
- Henderson, K. A. (2009). *Increasinggratitude, well-being and prosocialbehavior: Thebenefits of thinkinggratefully*. (UnpublishedMaster’sThesis). HofstraÜniversitesi, New York.
- Kocatepe, E. (2020). “Teşekkür ederim” minnettarlık eğitim programı (TEMEP)’nin okul psikolojik danışmanlarının minnettarlık düzeyleri üzerindeki etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- McCullough, M. E., Tsang, J. A., & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediateaffectiveterrain: Links of

- gratefulmoodstoindividualdifferences and dailyemotionalexperience. *Journal of Personality and SocialPsychology*, 86, 295-309.
- Özsoylar, Ö. (2019). Çalışanların minnettarlık algısı ile psikolojik sermaye algısı arasındaki ilişki üzerine görgül bir araştırma. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Roberts, R. C. (2004). Theblessings of gratitude: A conceptualanalysis. In: *ThePsychology of Gratitude* (pp. 58-78). Oxford UniversityPress. <http://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195150100.003.0004>
- Yüksel, A., & Oğuz Duran, N. (2012). Turkish adaptation of thegratitude. *EurasianJournal of EducationalResearch*, 46, 199-215.

BÖLÜM 6

3-6 YAŞ ARASI ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLERİN BESLENME BİÇİMLERİNİN İNCELENMESİ

Prof. Dr. Ümit ŞAHBAZ*¹

Uzm. Fatma YÜCEL²

¹ * Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur, Türkiye. sahbazumut@hotmail.com ORCID: 0000-0002-1775-8884

² **Burdur Özel Eğitim Anaokulu, Burdur, Türkiye. fatosfatosfatos@windowlive.com ORCID : 0009-0001-5296-7809

1.GİRİŞ

Birçok felsefe, yaklaşım ve kuram tarafından farklı şekilde tanımlanan eğitim, Ertürk'e (1972) göre bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir. Eğitim okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim gibi kademelerden oluşan bir sistemdir. Bu sistemde çocukların öğrenme ve gelişimlerinin en hızlı olduğu dönem okul öncesi dönemdir. Okul öncesi eğitim; Millî Eğitim Temel Kanunu (1739) madde 19'da; "Okul öncesi eğitim, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar." şeklinde tanımlanmıştır.

Eğitim gören öğrencilerin içerisinde normal gelişim gösteren öğrenciler olduğu gibi özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler de bulunmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere yönelik olarak düzenlenen eğitime özel eğitim denir (Koyutürk, 2014). Özel eğitim Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (ÖEHY) (2018)'nde; bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitim" olarak tanımlanmıştır.

Normal gelişim gösteren çocuklar gibi özel gereksinimli çocuklarında okul öncesi eğitime ihtiyaçları vardır. Sıfır- altı yaş dönemini kapsayan okul öncesi dönem, insan gelişiminin kapsam, hız ve nitelik açısından en yoğun olduğu dönemdir. Okul öncesi dönemde, bedensel, sosyal, duygusal, bilişsel ve dil gelişimleri açısından son derece önemli ve geleceği belirleyen özellikler kazanılmaktadır (Uyanık & Kandır, 2010). Bu dönemde çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemek, fizyolojik gereksinimlerin harekete geçmesine yönelik oluşan ihtiyaçlarını (yeme-içme) karşılamaktan geçer. Bu dönemde çocukların zihinsel, bilişsel, psiko motor gelişiminde beslenme çok önemlidir.

Beslenme vücut için gerekli olan gıdaların yeterli ve dengeli olarak alınması şeklinde tanımlanmaktadır. (Keleş Ertürk, Doğan, Yıldırım, Köroğlu, Demirel, Çoban & Derin, 2019). Beslenme, bireyin yaşamını sürdürmesi, diğer bir ifadeyle yaşamını sağlıklı bir şekilde devam ettirmesi için gerekli olan birincil ihtiyaçlarının başında gelir. (Meral,2017).

Erken çocukluk dönemi, (0-6 yaş) çocuğun büyüme ve gelişmesinde büyük aşamalar gösterdiği yıllardır. Bu aşamalarda büyüme hızı ilk yaşa

kıyasla azalmıştır. Büyüme hızının azalmasına bağlı olarak besin gereksinimlerinin daha az olması beklenir. Ancak 1-3 yaş arası hareketin çok arttığı bir dönem olması nedeniyle kalori gereksinimi çok yüksektir (100 kalori/kg/gün). Genelde alınan kaloringin %10-15 'i yüksek kaliteli proteinlerden, %30-35'i yağlardan ve %50-60'ı karbohidratlardan gelmektedir (Acar, 2012). Çocukluk çağında beslenme, çocuğun yaşına, vücut ağırlığına ve genel klinik durumuna göre ayarlanmaktadır. Bu dönemdeki dengeli beslenme enfeksiyonlara karşı direnci artırır, bağışıklık sistemini güçlendirir ve malnutrisyon gelişiminin önüne geçilmesini sağlar (İlik ve Sayın, 2018).

Okul öncesi dönemin başında çocuklar, tam olarak başkalarına bağımlı ve sınırlı türden besinler tüketirken, aynı dönemin sonunda tam olarak bağımsız, farklı türden besinler tüketir duruma gelir. Beslenme açısından oldukça değişkenlik gösteren bu dönem, sağlıklı beslenme alışkanlığının gelişmesi açısından da önemlidir. Okul öncesi ve okul çocuklarına uygulanan beslenme programlarının, büyüme ve gelişmeyi sağlama yanında, yaşam boyu sağlığı korumayı, hastalık risklerini azaltmayı, hatta önlemeyi de hedeflemesi gerekir. Bu hedefe ulaşmak ise çocuğun beslenme alışkanlıklarını, ağız tadını, tercihlerini göz ardı etmeksizin, yaşına uygun türde ve miktarda besin seçimi ile mümkündür (Acar,2012).

Erken çocuklukta beslenme kişinin kısa ve uzun vadeli sağlığı üzerinde önemli etkiye sahiptir. Oyun dönemi olarak da adlandırılan 1-6 yaşta, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişim hızı yüksek olduğu için dengeli, yeterli ve düzenli beslenmenin gelişim üzerinde etkisi büyük olmaktadır (Keleş Ertürk, Doğan, Yıldırım, Köroğlu, Demirel, Çoban &Derin 2019).

Beslenme, fizyolojik olduğu kadar psikolojik, sosyolojik ve ekonomik bir olaydır. Sağlıklı beslenme; büyüme ve gelişme, yaşamın sürdürülmesi, sağlığın korunması, iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, yaşam kalitesinin artırılması için besin öğelerinin yeterli ve dengeli miktarlarda tüketilmesidir (Ünsal,2019). Vücudun büyümesi, yenilenmesi ve çalışması için gerekli olan besin öğelerinin her birinin yeterli miktarlarda alınması ve vücutta uygun şekilde kullanılması durumu “yeterli ve dengeli beslenme” olarak açıklanır (Kobak, 2009).

Gelişmede zayıflık ve beslenme yetersizliği 5 yaş altındaki çocuklarda önemli bir ölüm sorununa neden olmaktadır. Tüm çocukluk

ölümlerinin yaklaşık yarısı malnütriyeondan yani kötü beslenme nedeniyle doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle yaşamın erken dönemlerinde yeterli beslenme ve doğru beslenme düzeni büyüme ile doğrusal bir ilişki içerisindedir (Keleş Ertürk, Doğan, Yıldırım, Köroğlu, Demirel, Çoban & Derin 2019).

Türkiye’ de okul öncesi dönemde beslenme ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde; sağlık alanında yapılan çalışmalara (Aktaç, 2016; Alp, 2018; Güven, 2020; Kars,Abaoğlu,Huri, 2019; Kobak, 2009; Koçer, 2022; Uzşen,2016) okul öncesi ve sınıf öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalara (Acar, 2012; Ünver& Ünüsan, 2004; Girli, Öztürk Özgönel, Yıldırım Sarı, Ardahan, 2015; Zembat, Kılıç, Ünlüer, Çobanoğlu, Usbaş, Bardak, 2015; Peditari Dergileri: Bandini , Anderson, Curtin , Cermak, Evans, Scampini & Maslin, 2010); Garipağaoğlu, & Özgüneş, 2008; Keleş Ertürk, Doğan, Yıldırım, Köroğlu, Demirel, Çoban, & Derin, 2019; Meral,2017) rastlanmaktadır. Bunların çoğunlukla otizm spektrum bozukluğu olan çocukların beslenme sorunları üzerine odaklandığı görülmekte, eğitim alanında özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin beslenme biçimlerine ilişkin bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Araştırma gereksinimi buradan kaynaklanmıştır.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 3-6 yaş arası özel gereksinimi olan öğrencilerin beslenme biçimlerinin incelenmesidir.

1.2.Araştırmanın Önemi

Okul öncesi dönemde, çocukların beslenme biçimleri oldukça önemlidir. Doğru beslenme biçimine sahip olmayan bir çocuğun fiziksel, duygusal, psikomotor ve bilişsel gelişim alanlarında sorunlar yaşamaktadır. Beslenmede yeteri kadar karbonhidrat tüketilmediği durumlarda; öncelikle B vitaminleri, bazı aminoasitler ve lif eksikliği görülür. Bunun yanında halsizlik, yorgunluk, depresyon, unutkanlık, sinir sistemi bozuklukları, sindirim sistemi rahatsızlıkları, proteinin vücut tarafından kullanılamaması sonucu yapım ve onarımda azalma, yetersiz lif alımından ötürü uzun vadede kanser ve kalp hastalıkları görülebilir. Karbonhidratlar dış çürümesi ile de ilgilidirler. Özellikle çocukların kısa aralıklarla şeker yemeleri dişlerinin kolay çürümesinde önemli bir etken olmaktadır. Dişe yapışan şekerler, bakterilerin

üremesine neden olmaktadır. Diş üzerinde üreyen bakterilerin ürettikleri asit dişin çürümesini kolaylaştırmaktadır (Ünsal,2019) 0-6 yaşta eksik protein alımı henüz beyin gelişiminin tamamlanmadığı devre olduğundan zekâ geriliğine yol açabilir (Akşit, 1991). Vücutta kullanılmayan proteinlerin fazlası yağa dönüşür ve istenmeyen kilolara neden olur. Protein eksikliğinde büyüme durur. Halsizlik, anemi ve ödem oluşur. Yara iyileşmesi gecikir. Antikor yapımı azaldığı için enfeksiyonlara direnç kırılır (Ünsal,2019)

Okul öncesi dönem öğrencilerinin, gün içerisindeki öğünlerini, vaktinde ve yeteri kadar tüketmedikleri zamanlarda yol açtığı sağlık sorunları;

- Tembellik, okula devamsızlık,
- Dikkat azalması, öğrenme güçlüğü
- Hastalıklara direncin azalması,
- Hastalıkların iyileşme süresinin uzaması,
- İlaç etkenliğinin azalması,
- Büyüme ve gelişme geriliği olarak özetlenmektedir (Baysal,1993).

Okul öncesi dönemde yaşanan bu sağlık sorunları beraberinde eğitimde aksaklıklara yol açmaktadır. Dikkat azalması, öğrencinin öğrenmesini geciktirmekte ve odaklanamamasına sebep olmaktadır. Ayrıca hastalığı ilerleyen öğrenciler okula devamsızlık problemi ile karşı karşıya kalmaktadır. Devamsızlıkların artması da konu eksikliği de paralel gitmektedir. Bu durum öğrencilerde; konuları, ödevleri yetiştirmede zorluk, zaman yönetiminde başarısızlık ve kaygı bozukluğu gibi sorunları ortaya çıkarmaktadır. Beslenmeden kaynaklı hastalıkların iyileşme süresinin uzaması; ders başarısında düşüşüne neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin sosyal ve duygusal gelişimi olan; arkadaşlarıyla iletişiminin artışı, merak, sabır ve azim duygularının gelişmesi, duygu yönetiminin güçlenmesi, kendini ifade etmesi, çevresiyle barışık ve uyum içinde sürdürme gibi alanları olumsuz etkilemektedir.

Okul öncesi öğrencilerinin beslenmesi, yalnızca büyüme gelişme açısından değil, aynı zamanda ileri dönemde ortaya çıkabilecek kronik

hastalıkların önlenmesi açısından da önemlidir. Bu amaçla yapılan çalışma; hem alan yazına katkı hem de araştırmanın örneklemini oluşturan 3-6 yaş arası özel gereksinimi olan öğrencilerin beslenme biçimlerinin incelenmesi açısından önem arz etmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

- Bu araştırma;
- 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Burdur il merkezinde yer alan okul öncesi öğrencileri ile sınırlıdır.
- 3-6 yaş arası özel gereksinimi olan öğrenci velileri ile sınırlıdır.
- 18 özel gereksinimi olan okul öncesi öğrencisi velisi ile sınırlıdır.

1.4.Tanımlar

Beslenme: Vücut için gerekli olan gıdaların yeterli ve dengeli olarak alınması şeklinde tanımlanmaktadır. (Keleş, Ertürk, DoğanYıldırım, Köroğlu, Demirel, Çoban & Derin, 2019).

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk,1972)

Okul öncesi Eğitim: Millî Eğitim Temel Kanunu (1739) madde 19’da ;“Okul öncesi eğitimi, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimi” şeklindedir.

Özel eğitim: Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların engellilik durumu ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak MEB 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde tanımlanmıştır.

Özel Gereksinimli Birey: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey; özel eğitime ihtiyaç duyan bireydir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018)

Yeterli ve Dengeli Beslenme: Vücudun büyümesi, gelişmesi ve çalışması gibi işlevsel faaliyetleri için gereken enerji miktarı ve besin çeşitlerinin yeteri kadar alınması ve vücudun bu besinleri kullanması yeterli ve dengeli beslenme tabiriyle açıklanır (Okur Şahin,2019).

2.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı; 3-6 yaş grubu özel gereksinimi olan öğrencilerin beslenme biçimlerinin incelenmesidir. Bu amaçla, çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; insana özgü bireysel özelliklerin farklı ve derin doğasına odaklanır. Bu kapsamda genellemelerden ziyade bilginin derinliği ve özgünlüğünün önemli olduğu iddiasını savunan nitel araştırma, büyük örneklem yerine daha küçük çalışma gruplarından elde edilen derin ve özellikli verilere odaklanır (Baltacı,2019)

2.2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Burdur il merkezinde bulunan 3-6 yaş arası özel gereksinimi olan öğrencilerin velileri (18 öğrenci velisi) oluşturmaktadır.

Tablo 1:Çalışmaya Katılan Öğrenci Sayıları

Cinsiyet	Özel gereksinimi olan öğrenciler
Kız	5
Erkek	13
Toplam	18

Tabloda belirtildiği gibi çalışmaya katılan öğrencilerin 13'ü erkek, 5'i kızdır. Araştırmaya 18 özel gereksinimi olan öğrenci katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen besin tüketim kaydı formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Besin tüketim kaydı; iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrenci- veli ile ilgili bilgiler (cinsiyet, yaş grubu, eğitim durumu, gelir düzeyi) yer almaktadır. İkinci bölümde ise 5 günlük (Pazartesi-Salı-Çarşamba-Perşembe-Cuma) olarak ara ve ana öğünleri de içeren tablo şeklinde hazırlanmıştır. Araştırmada ikinci bir veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilerin sevdiği-sevmediği besinler, yeme sıklığı ve beslenmenin gelişimi üzerindeki etkisini belirleyen cevapları içermektedir.

Veri toplama aracının kapsam ve içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla, özel eğitim alanında uzman 2 öğretim üyesine ve alanında uzman 2 diyetisyene gönderilmış olup gelen geri bildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Veri toplama aracının dil ve anlaşılabilirliği için bir edebiyat öğretmene gönderilerek geri bildirimler sonucunda son düzeltmeler yapılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecinde; 01/11/2023 tarihi, GO 2023/510 Karar No ile Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından ile gerekli onay alınmıştır. Veliler ile iletişime geçilerek gönüllülük esasına dayalı olduğu belirtilmiştir. Gönüllü olan velilere süreç açıklanmıştır. Araştırmanın amacı, araştırma süreci, kendilerinden beklenen sorumluluklar, araştırmacının konumu, katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı ve hiçbir yerde açıklanmayacağı şeklinde gerekli açıklamalar yapılarak katılımcılar bilgilendirilmıştir. Katılımcılara belirtecekleri görüşlerin hangi yöntemle kayıt altına alınmasını istedikleri sorulmuş, katılımcıların tamamı görüşmelerin yazılı olarak kayıt altına alınmasını istediklerini belirtmiştir. Önceden belirlenen zamanlarda velilerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Her bir katılımcı ile yaklaşık 10-15 dakika arasında süren görüşmeler yapılarak, katılımcıların verdikleri yanıtlar araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmış ve görüşme sonunda katılımcının okuması sağlanarak görüşme sonlandırılmıştır. Besin tüketim kaydı formları görüşme sonrası velilere verilmiş ve 5 günlük bir zaman

diliminde doldurulmaları istenmiştir. Formların ulaştırılması konusunda, belirlenen günde araştırmacı tarafından teslim alınmıştır.

2.5.Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen veriler dosyalanmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemiyle içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi bir metnin bazı kelimelerinin belirli kurallara göre kodlamalarla daha küçük içerik kategorilerine ayrılarak özetlendiği yinelenebilir ve sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Bu teknikte asıl amaç ise verilerin açıklanabileceği kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Özel gereksinimi olan öğrencilerin beslenme biçimi ve normal gelişim gösteren öğrencilerin beslenme biçimleri olmak üzere iki ana tema oluşturulmuştur.

Birbiriyle ilişkili veriler ve ortak kavramlar oluşturulan bu iki tema altında analiz edilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplara göre tablolar oluşturulmuş, verilen cevapların analizi yapılmıştır. Bunun yanında en sık alınan cevaplar doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir. Veriler analiz edilirken simge ve numaralar kullanılmıştır.

3.BULGULAR

3-6 yaş arası özel gereksinimli öğrencilerin beslenme biçimlerinin incelenmesi çalışmamızda; çocukların ve ailelerinin özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanan bilgi formunun değerlendirilmesinden elde edilen bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur

Tablo 2:Özel Gereksinimli Öğrenciler Demografik Özellikler

Kategoriler	Bilgiler	Seçimler
Öğrenci İle İlgili		
Cinsiyet	Kız	5
	Erkek	13
Yaş Grubu	3 Yaş	1
	4 Yaş	5
	5 Yaş	7
	6 Yaş	5
Aile İle İlgili		
Eğitim Durumu – Anne	Okula Gitmemiş	
	İlköğretim	3

	Ortaöğretim	7
	Lisans	4
	Yüksek Lisans	
Eğitim Durumu – Baba	İlköğretim	2
	Ortaöğretim	7
	Önlisans/Lisans	4
	Yüksek Lisans	
Aylık Gelir	10.000 TL ve Altı	2
	10.000 TL - 15.000 TL	6
	15.000 TL - 20.000 TL	1
	20.000 TL - 30.000 TL	2
	30.000 TL - 50.000 TL	1
	50.000 TL ve Üstü	1

*Sevgi evinde kalan özel gereksinimli öğrencilerin (5) aile bilgileri gizlilik kararı dolayısıyla paylaşılmamıştır.

Tablo 3'teki verilere göre, özel gereksinimli öğrenci cinsiyet dağılımına baktığımızda, toplamda 18 öğrenciden 13'ünün erkek, 5'inin ise kız olduğu belirlenmiştir. Yaş gruplarına odaklandığımızda, en büyük grup olan 5 yaş grubundaki öğrenci sayısının 7 olduğu, ardından 4 yaş ve 6 yaş gruplarında benzer sayılara ulaşıldığı görülmektedir. Aile eğitim seviyelerine dair analizde, annelerin çoğunlukla ortaöğretim seviyesinde eğitim aldığı, babaların ise ortaöğretim ve ardından önlisans/lisans seviyelerinde eğitim gördüğü saptanmıştır. Ailelerin aylık gelir seviyelerine dair verilere bakıldığında, öğrencilerin ağırlıklı olarak 10.000 TL ile 15.000 TL arasında bir aylık gelire sahip oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca, tablonun dipnotunda belirtildiği üzere, sevgi evinde kalan 5 özel gereksinimli öğrencinin aile bilgileri gizlilik kararı nedeniyle paylaşılmamıştır.

Tablo 3. Özel Gereksinimli Öğrenciler Yarı Yapılandırılmış Görüşme Cevapları

SORULAR	CEVAPLAR									
Çocuğunuzun en sevdiği besinler nelerdir?	Meyve	Süt Ürünleri	Hamur İşİ	Kızartma	Et	Pilav	Sebze	Şekerli Gıda (Çikolata/Bisküvi)	Çorba	Su
	2	4	9	1	3	1	1	7	4	
Sıklıkla tükettiği bir içecek var mı?	Meyve Suyu		Süt Ürünleri		Kahve		Su		Çay	
	7		11		1		3		4	
Sıklıkla tükettiği içecek nedir? Belirtiniz.	Kızartma	Süt Ürünleri	Çorba	Pilav	Sebze	Meyve	Et	Yumurta	Hamur İşİ veya Abur Cubur	
		1	4	5	1		1		11	
Sıklıkla tükettiği yiyecek nedir? Belirtiniz.	Süt Ürünleri	Sebze	Et	Zeytin	Yumurta	Çorba	Meyve	Tatlı	Hayır	
	2	9	5	3	3	2	3	3	5	
Yemek yeme sıklığı nedir? Ne kadar sıklıkla yemek yer? (saat veya öğün)	2 Öğün				3 Öğün			4 Öğün ve Üzeri		
					4			7		
Çocuğunuz şekerli gıdaları (çikolata, şeker) tüketiyor mu? Ne kadar sıklıkla?	Hiç				Nadir			Sıklıkla		
	2				8			8		
Süt ve süt ürünleri (süt, yoğurt, peynir) tüketiyor mu? Ne kadar sıklıkla?	Hiç				Nadir			Sıklıkla		
	4							14		
Bisküvi türleri (kraker, kurabiye) tüketiyor mu? Ne kadar sıklıkla?	Hiç				Nadir			Sıklıkla		
	3				3			12		
Beslenmesinin onun davranışları üzerinde etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Bu konuda yardım aldınız mı? Neler yaptınız?	Yardım Olumlu	Alındı-	Yardım Alındı-	Yardım Alınmadı-	Yardım Alınmadı-	Yardım Alınmadı-	Yardım Alınmadı-	Kararsız		
	1		Olumsuz	Olumlu	Olumsuz	Olumsuz	Olumsuz			
				16			1			

Özel gereksinimli öğrencilerin beslenme alışkanlıklarını değerlendiren bu tabloya göre, hamur işleri en çok tercih edilen besinler arasında öne çıkmaktadır. Süt ürünleri ve şekerli gıdalar (çikolata/bisküvi) da sıkça tüketilen besinler arasında yer almaktadır. İçeceklerde, süt ürünleri, meyve

suyu ve çay sıkça tüketilen içeceklerdir. Yiyecek tercihlerinde, süt ürünleri, çorba ve pilav sıklıkla tüketilmekteyken, sebzelerin ve kızartmaların tüketimi daha sınırlıdır. Öte yandan, öğrencilerin bazıları süt ürünleri, sebzeler ve eti tercih etmemekte, bazıları ise tatlıları yememektedir. Öğrencilerin beslenme alışkanlıkları ile ilgili alınan verilere bakıldığında, çoğunluğunun günde 3 öğün yemek yediği görülmektedir. Ancak, şekerli gıdaların tüketiminde sıklıkla tüketildiği belirtilirken, süt ürünleri ve bisküvi türlerinin sıklıkla tüketildiği ortaya çıkmaktadır. Ailelerin beslenmenin öğrencinin davranışları üzerinde bir etkisi olup olmadığına dair görüşlerine göre, çoğunluğunun bu konuda yardım aldığı ve bu yardımın olumlu sonuçlar verdiği belirtilmektedir. Ancak, bu konuda yardım almayan ailelerin sayısı da dikkate değerdir.

Tablo 4:Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Sabah Kahvaltısı Tüketim Kaydı

GÜNLER	Meyve/Meyve Suyu	Sebze	Süt Ürünleri	Yumurta	Hamur İşli	Zeytin	Kızartma	Çay	Bal	Çikolata	Et Ürünleri	Tahin/ Pekmez	Reçel/Tatlı	Yok	Kahve	Çorba
Pzrtcs	1	10	8	13	1	5	5	1					3			
Salı	1	1	11	13	6	5	1					1	1	1	1	
Çrşamb	2	7	7	13	2	5	1	4	1				2			
Perşembe		1	9	5	12		5		1	7	5	1	2			1
Cuma	1	5	12	7	12	2	1	5	1				1			

Özel gereksinimi olan öğrencilerin sabah kahvaltılarında yönelik tüketim kaydına ilişkin tablo incelendiğinde, süt ürünleri, hamur işleri ve yumurta gibi enerji ve protein kaynakları sıklıkla tercih edilmektedir. Pazartesi günü için, öğrencilerin süt ürünlerini ve hamur işlerini yoğun bir şekilde tükettiği, ayrıca yumurta ve kızartmayı da tercih ettikleri görülmektedir. Salı günü, süt ürünleri, hamur işleri ve zeytinin yanı sıra çikolata ve et ürünlerinin de tüketildiği dikkat çekmektedir. Çarşamba ve Perşembe günleri için de süt ürünleri, hamur işleri, yumurta ve kızartma gibi besinlerin öne çıktığı gözlemlenmektedir. Ayrıca, Perşembe günü et ürünlerinin ve tahin/pekmez ile reçel/tatlıların da tüketildiği belirlenmektedir. Cuma günü ise, süt ürünleri, hamur işleri ve yumurta yoğun bir şekilde tüketilirken, aynı zamanda sebze, zeytin ve kahve gibi besin ve içeceklerin de öne çıktığı görülmektedir.

Tablo 5:Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin 1. Ara Öğün Tüketim Kaydı

GÜNLER	Meyve/Meyve Suyu	Hamur İşi/Abur Cubur	Süt Ürünleri	Sebze	Yok	Kızartma
Pazartesi	3	8	2	2	5	1
Salı	2	9		2	5	1
Çarşamba	3	9	1	2	5	1
Perşembe	3	9	1	1	5	1
Cuma	2	9	3		5	1

Özel gereksinimi olan öğrencilerin haftanın farklı günlerinde 1. ara öğün olarak en sık tercih ettiği besin, hamur işi/abur cubur olarak görülmektedir. Öğrencilerin salı, çarşamba, perşembe ve cuma günlerinde 9 tane hamur işi/abur cubur tükettikleri belirtilmektedir. Ayrıca, kızartma tüketimi de tüm günlerde sabit bir şekilde 1 olarak kaydedilmiştir. Meyve/meyve suyu tüketimi genellikle 2-3 arasında değişmektedir ve öğrencilerin bu öğünlerde meyve veya meyve suyu tüketmeye devam ettiği görülmektedir. Süt ürünleri ve sebze tüketimi daha sınırlıdır. Süt ürünleri tüketimi genel olarak 1-3 arasında değişirken, sebze tüketimi 1 veya 2 olarak kaydedilmiştir. Öğrencilerin yok kategorisinde de bazı tercihlerde buldukları görülmektedir. Bu, öğrencilerin belirli günlerde ara öğün yapmadıkları veya bu kategoride belirtilmeyen besinleri tercih ettikleri anlamına gelebilir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin 1. ara öğün alışkanlıkları incelendiğinde, hamur işi/abur cubur tüketiminin öne çıktığı, ardından meyve/meyve suyu tüketiminin geldiği ve diğer besin gruplarının daha sınırlı tüketildiği görülmektedir.

Tablo 6:Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Öğle Yemeği Tüketim Kaydı

GÜNLER	Meyve/Meyve Suyu	Sebze	Süt Ürünleri	Hamur İşi	Et Ürünleri	Pilav/Pilav Türevleri	Kızartma	Abur Cubur	Çorba	Yumurta	Yok
Pazartesi		5	1	5	1	13			9		
Salı			6	13	10	1			4		1
Çarşamba	4	4	3	5	3	10			5		1
Perşembe		1	6	4	8	7	1		6		1
Cuma		2	2	10	3	7			7		

Özel gereksinimi olan öğrencilerin öğle yemeklerinde en yoğun tükettikleri besinler arasında et ürünleri ve pilav/pilav türevleri gelmektedir. Özellikle salı günü et ürünlerinin ve cuma günü pilav/pilav türevlerinin yoğun bir şekilde tüketildiği gözlemlenmektedir. Meyve/meyve suyu ve sebze tüketimi de belirli günlerde kaydedilmiştir. Çarşamba günü en yoğun meyve/meyve suyu ve sebze tüketiminin gerçekleştiği görülmektedir. Süt ürünleri, hamur işi, kızartma, çorba ve yumurta gibi diğer besin grupları da öğle yemeklerinde belirli günlerde tüketilmiştir. Örneğin, pazartesi ve perşembe günleri süt ürünlerinin tüketildiği; salı günü hamur işi ve kızartma tüketiminin gerçekleştiği; perşembe günü çorba tüketiminin belirtildiği gözlemlenmektedir. Ayrıca, "Yok" kategorisinde belirtilen tüketimler, öğrencilerin belirli günlerde belirtilen besinleri tüketmediklerini veya bu kategoride belirtilmeyen besinleri tercih ettiklerini göstermektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin öğle yemeklerinde çeşitli besin gruplarından tükettikleri görülmektedir. Ancak, belirli günlerde belirli besin gruplarının yoğun olarak tüketildiği ve bazı besin gruplarının diğerlerine göre daha az tüketildiği gözlemlenmektedir.

Tablo 7:Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin 2. Ara Öğün Tüketim Kaydı

GÜNLER	Meyve/Meyve Suyu	Hamur İş/Abur Cubur	Süt Ürünleri	Sebze	Kızartma	Çay	Yok
Pazartesi	7	4					7
Salı		9	1	1			7
Çarşamba	7	2		1			8
Perşembe	3	7	1	1		5	6
Cuma		9	6	1			7

Özel gereksinimi olan öğrencilerin 2. ara öğünlerinde en sık tükettikleri besinler arasında meyve/meyve suyu ve hamur işi/abur cubur bulunmaktadır. Özellikle salı ve cuma günleri 9 meyve/meyve suyu tüketiminin ve salı günü 9 hamur işi/abur cubur tüketiminin belirtildiği görülmektedir. Süt ürünleri, sebze, kızartma ve çay gibi besinler de belirli günlerde tüketilmiştir. Örneğin, pazartesi ve çarşamba günleri meyve/meyve suyu tüketimi yapılmıştır. Salı günü hamur işi/abur cubur ve süt ürünleri tüketiminin gerçekleştiği belirtilmiştir. Perşembe günü ise sebze, kızartma ve çay tüketiminin yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin 2. ara öğün tüketimi yapmadığı veya bu kategoride belirtilmeyen besinleri tüketebileceği "Yok" kategorisinde belirtilmiştir. Bu kategoride öğrencilerin en yoğun olarak

belirtildiği günler, pazartesi, salı, çarşamba ve cuma günleridir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin 2. ara öğün alışkanlıklarına bakıldığında, meyve/meyve suyu ve hamur işi/abur cubur gibi besinlerin öne çıktığı, ancak belirli günlerde bu öğünü atladıkları veya farklı besinleri tükettikleri gözlemlenmektedir. Bu, öğrencilerin 2. ara öğün alışkanlıklarının belirli günlerde değişkenlik gösterebileceğini ve öğrencilerin bireysel tercihlerine bağlı olarak farklı besinleri tükettiklerini göstermektedir.

Tablo 8:Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Akşam Yemeği Tüketim Kaydı

GÜNLER	Sebze/ Salata	Süt Ürünleri	Hamur İşi	Et Ürünleri	Pilav/Pilav Türevleri	Kızartma	Abur Cubur /Tatlı	Çorba	Yok
Pazartesi	2	7	8	10	6	2		10	
Salı	1	7	7	6	3	1		12	
Çarşamba	5	3	2	7	5	2	5	10	1
Perşembe	2	6	3	7	2	2	5	12	
Cuma		6	8	10	2	1		9	

Özel gereksinimi olan öğrencilerin akşam yemeklerinde en fazla tükettikleri besin gruplarından biri süt ürünleri (ayran ve yoğurt) olarak dikkat çekmektedir. Salı ve perşembe günleri öğrencilerin bu besin grubunu yoğun bir şekilde tükettiği belirtilmiştir. Et ürünleri ve hamur işi de özel gereksinimi olan öğrencilerin akşam yemeklerinde önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle pazartesi ve cuma günleri et ürünlerinin, çarşamba günü ise hamur işi tüketiminin arttığı görülmektedir. Sebze/salata ve pilav/pilav türevleri de belirli günlerde öğrenciler tarafından tüketilmiştir. Pazartesi ve çarşamba günleri sebze/salata tüketiminin arttığı, perşembe günü ise pilav/pilav türevlerinin tüketildiği belirtilmektedir. Kızartma, abur cubur/tatlı ve çorba gibi besin grupları da öğrencilerin akşam yemeklerinde yer almaktadır. Bu besin gruplarının tüketimi belirli günlerde gerçekleşmiştir. Örneğin, salı ve çarşamba günleri kızartma ve abur cubur/tatlı tüketiminin gerçekleştiği belirtilmiştir. Ayrıca, çorba tüketimi pazartesi ve perşembe günleri belirtilmiştir. "Yok" kategorisinde belirtilen tüketimler, öğrencilerin belirli günlerde belirtilen besinleri tüketmediklerini veya bu kategoride belirtilmeyen besinleri tercih ettiklerini göstermektedir. Bu kategoride öğrencilerin en yoğun olarak belirtildiği gün, salı günüdür. Özel gereksinimi olan öğrencilerin akşam yemeklerinde dengeli bir beslenme alışkanlığına sahip oldukları görülmektedir. Süt ürünleri, et ürünleri, hamur işi ve diğer besin grupları dengeli bir şekilde tüketilmektedir. Ancak, öğrencilerin belirli günlerde farklı

besin gruplarına yönelik tercihleri olduğu ve bu alışkanlıkların değişkenlik gösterebileceği gözlemlenmektedir.

Tablo 9:Özel Gerekisini Olan Öğrenciler Gece Tüketim Kaydı

GÜNLER	Meyve/Meyve Suyu	Süt Ürünleri	Hamur İşi/Abur Cubur	Çay	Yok	Kahve
Pazartesi		6			11	1
Salı	5	1	5		12	
Çarşamba			5	3	13	
Perşembe		5			13	
Cuma	5	1			12	

Özel gereksinimi olan öğrencilerin gece saatlerinde en sık tükettikleri besin gruplarından biri "Yok" (hiçbir şey yemiyor/içmiyor) kategorisinde belirtilen besinlerdir. Bu, öğrencilerin belirli günlerde gece saatlerinde hiçbir şey yemeyerek geçirdikleri ya da bu kategoride belirtilmeyen besinleri tükettikleri anlamına gelmektedir. Salı, çarşamba ve perşembe günleri bu kategoride belirtilen tüketimin yoğun olduğu görülmektedir. Meyve/meyve suyu tüketimi de belirli günlerde öne çıkmaktadır. Salı ve cuma günleri öğrencilerin meyve/meyve suyu tükettikleri belirtilmiştir. Hamur işi/abur cubur kategorisindeki tüketim, salı ve çarşamba günleri yoğunlaşmış gibi görünmektedir. Süt ürünleri, perşembe günü belirtilen tüketimle sınırlıdır, ancak diğer günlerde tüketilmediği görülmektedir. Çay ve kahve tüketimi, belirli günlerde öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin bu iki içeceği tercih ettiği belirtilen günlerde tüketimlerin yoğun olduğu görülmektedir. Özel gereksinimi olan öğrencilerin gece saatlerinde tüketim alışkanlıkları oldukça değişken görünmektedir. Bazı günlerde hiçbir şey tüketmezken, belirli besin gruplarını diğer günlerde yoğun bir şekilde tükettikleri gözlemlenmektedir. Bu durum, özel gereksinimi olan öğrencilerin gece tüketim alışkanlıklarının belirli günlerde yoğunlaştığı ve diğer günlerde ise daha az olduğunu göstermektedir.

4.TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

4.1.Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın amacı 3-6 yaş arası özel gereksinimi olan öğrencilerin beslenme biçimlerinin incelenmesidir. Bu amaçla yapılan araştırmada, özel gereksinimli öğrenciler için et ürünleri ve pırlav/pırlav

türevlerinin öne çıktığı görülmektedir, özellikle salı ve cuma günleri belirgin bir şekilde bu besinlerin tüketildiği belirtilmektedir. Elde edilen bu veriye göre; özel gereksinimli öğrencilerin belirli günlerde yoğun besin tüketimleri dikkat çekmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin belirli günlerde belirli besin gruplarına yönelik yoğun tüketimleri (sınırlı ve tek tip beslenme), bu grubun özel ihtiyaçlarına veya tercihlerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Elde edilen bu sonuç; Girli, Özgönel, Sarı & Ardahan (2016) araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Özel gereksinimi olan öğrenciler için süt ürünlerinin akşam yemeklerindeki yoğun tüketimi, bu grubun kalsiyum ve protein ihtiyacını karşılamak adına bu besine yönelik bir tercih gösterdiğini göstermektedir. Ayrıca, et ürünleri ve hamur işlerine olan ilgi, enerji ve protein ihtiyacının karşılanması için önemlidir. Sebze ve pilav gibi dengeli bir beslenme için gereken besin gruplarının da belirli günlerde tüketilmesi, bu grubun dengeli bir beslenme bilincine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Özel gereksinimli öğrenci grubunun beslenme alışkanlıkları incelendiğinde, hamur işlerinin en çok tüketilen besin grubu olduğu belirlenmiştir. Süt ürünleri ve şekerli gıdaların da tercih edildiği, içecek olarak süt ürünleri, meyve suyu ve çayın öne çıktığı gözlemlenmiştir. Ancak, bazı öğrencilerin belirli besinleri tüketmeyi tercih etmediği veya sınırlı bir tüketim sergilediği dikkat çekmektedir. Beslenme sıklığına dair verilere bakıldığında, bu grubun da çoğunlukla günde üç öğün yemek yediği belirlenmiştir. Şekerli gıdaların tüketimi konusunda ise sıklıkla tüketildiği, özellikle süt ürünleri ve bisküvi türlerinin, abur cuburların popüler olduğu gözlemlenmektedir. Bu yiyecekleri tüketen de öğrencilerde de fazla enerji birikimine neden olmaktadır. Güven (2020) çocuklarda abur cubur tüketim yaygınlığını belirlemek, abur cubur tüketimi ile sağlıklı besin tüketimi ilişkisini incelemek ve abur cuburdan alınan enerjiye göre beden kütle indeksini değerlendirmek amacıyla yaptığı çalışmada; en fazla enerji sırasıyla şekerli, tuzlu yiyeceklerden, fast food ve şekerli içeceklerden alındığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuç ile araştırma sonucu arasında tutarlılık olduğu görülmektedir.

Araştırma bulguları ara öğün alışkanlıklarındaki farklılıklar, öğrencilerin bireysel ihtiyaçları, tercihleri ve yaşam koşullarına bağlı olarak beslenme alışkanlıklarının şekillendiğini göstermektedir. Belirli günlerde

farklı besinleri tercih ettiği ve özel gereksinimli bireylerin sevdiği yiyeceği tükettiği sıklıkla tükettiği ara öğün alışkanlıklarının değişkenlik gösterebildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen bu bulgular Bandini , Anderson, Curtin , Cermak, Evans, Scampini, & Maslin, (2010) “Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Besin Seçiciliği” çalışması sonucu “ Otizm Spektrum Bozukluğu Olan çocuklarda gıda seçiciliğinin normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yaygın olduğu” sonucu ile örtüşmektedir.

Ailelerin bu öğrenci grubunun beslenme alışkanlıklarının davranışları üzerindeki etkisi konusunda da, çoğunluğunun bu alanda yardım aldığı ve olumlu sonuçlar elde ettiği ifade edilmiştir. Zembat, Kılıç, Çobanoğlu, Ünlüer, Usbaş & Bardak, (2015) “Çocuğun Beslenme Alışkanlığını Kazanmasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri” isimli araştırması sonucunda eğitim kurumlarında sağlıklı beslenme üzerine yapılan uygulama ve araştırmalara bakıldığında tüm bu çalışmalar doğrultusunda çocuklarda ve ailelerde verilen eğitimin istendik yönde bir etki yarattığı görülmektedir. Elde edilen bu bulgular bu araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Özetle, bu araştırma sonucunda;

- Özel gereksinimli öğrencilerin belirli günlerde belirli besin gruplarına yönelik yoğun tüketimleri (sınırlı ve tek tip beslenme) görüldüğü,
- Özel gereksinimi olan öğrencilerin şekerli gıdaların tüketimi konusunda sıklık görüldüğü,
- Özel gereksinimi olan öğrencilerin tükettiği enerji veren abur cubur, süt, şekerli yiyeceklerin popüler olduğu,
- Özel gereksinimi olan öğrencilerin ailelerinin beslenme üzerine aldığı yardım ve eğitimlerin, veli ve öğrencilerde istendik yönde bir etki yarattığı,
- Özel gereksinimi olan öğrencilerin gıda seçiciliğinin daha yaygın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.
- Yapılan saha gözlemleri sonucunda; sevgi evlerinde kalan öğrencilerin bazı yeme bozukluklarına (aşırı yemek yeme, sınırsız yeme gibi) yeme rastlanmıştır.

4.2.Öneriler

Uygulamaya Yönelik:

- Beslenme konusunda eğitim seminerleri ve daha fazla eğitim verilerek farkındalık artırılmalıdır.
- Çocukların öğün atlamaması ve öğünlerde yeterli enerji ve besin ögesi alımının sağlanması için öğün zamanları ayrılabilir.
- Ailelere eğitim esnasında çeşitli bilgilendirme broşürleri ve videolar hazırlanabilir.
- Çocuklarda dengeli ve yeterli beslenme konusuna teşvik etmek için oyunlar ile desteklenebilir.
- Sınırlı yeme, tek tip beslenme gibi beslenme biçimine sahip öğrenciler; farklı besinlerin tadını denemesi için çocuklar için görsel neşeli tabaklar oluşturulabilir.

Araştırmaya Yönelik:

- Özel gereksinimi olan öğrenciler için bir beslenme programı tasarlanması ve uygulanması önerilmektedir.
- Konu ile ilgili yeni ölçme araçları geliştirilebilir.
- Farklı evren ve örneklem grupları üzerinde benzer araştırmalar yapılarak sonuçları test edilebilir.
- Yapılan saha gözlemleri sonucunda; sevgi evinde kalan öğrenciler ile ilgili yeme biçimleri ve duygusal bağları arasındaki ilişki üzerine araştırma yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, A. (2012). *Şırnak İli 6 Yaş Altı Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Malnutrisyon Prevalansına Farklı Bir Bakış*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Aktaç, Ş. (2016) . *Okul Öncesi Çağ Çocuklar İçin Aile Katımlı Beslenme Eğitim Modelinin Geliştirilmesi ve Çocukların Beslenme Bilgi ve Davranışları Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Alp, A.G. (2018). *Otistik Bozukluğu Olan Çocukların Beslenme Durumlarının Tanımlanması ve Ailelere Verilen Beslenme Eğitiminin Etkisinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Baltacı, A.(2019). *Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?.* Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2),368-388
- Bandini , G., Anderson, E., Curtin , C., Cermak, S., Evans, W., Scampini, R. & Maslin, M. (2010) *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuklarda Besin Seçiciliği*. Pediatri Dergisi, Cilt 157, Sayı 2, Ağustos 2010, Sayfa 259-264
- Baysal, A. (1993). *Gençliğin Beslenme Sorunları*. Sayı:3 Yıl:3 Cilt:1, EYLUL-ARALIK
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Garipağaoğlu, M. & Özgüneş, N. (2008). *Okullarda Beslenme Uygulamaları*. Çocuk Dergisi 8(3):152-159,2008.
- Girli, A., Öztürk Özgönenel, S., Yıldırım Sarı, H., Ardahan, E. (2015) *Otizmi Olan Çocukların Beslenme Durumunun Değerlendirilmesi*. Sözel Bildiri, 17th European Academy of Childhood Disability, 2015, Kopenhag.
- Güven, Y. (2020). *Bir İilde 7-8 Yaş Grubu Çocuklarda Abur Cubur Tüketim Sıklığı ve Obezite ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- İlik, Ş., Sayın, F. K. (2018). *Otizm Spektrum Bozukluğunda Beslenme*. TJFMPC. 2018;12(2):117-25.

- Kars,S., Abaoğlu,H., Huri, M. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Beslenme Aktivitesinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi Cilt: 6, Sayı: 3, 2019.
- Keleş Ertürk, C., Doğan, F., Yıldırım, B., Köroğlu, Y., Demirel,Ö., Çoban, Ç. & Derin, Ö. (2019) *3-6 Yaş Grubu Çocukların Beslenme Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma*. International SOCIAL SCIENCES STUDIES JOURNAL, Vol:5, Issue:52, pp.7240-7248.
- Kobak, C. (2009). *Okul Öncesi Dönemde (3-6 Yaş) Ana Çocuk Sağlığı ve Anaokulundaki Çocukların Beslenme Özelliklerinin Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçer, S. (2022). *Otizm Spektrum Bozukluğu Tanısı Alan Çocukların Beslenme Durumlarının, Beslenme Sorunlarının ve Gastrointestinal Fonksiyonlarının Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Koyutürk, N. (2014). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Burdur
- MEB ÖEHY (2018)
- Meral, B.F. (2017). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklarda Beslenme Problemleri ve Bilimsel Dayanaklı Davranışsal Müdahaleler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi Cilt: 18, Sayı: 3, Sayfa No: 493-508
- Şahbaz, Ü., Yörük, M., Özcan, O. (2015) *Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Disiplin Anlayışları ile İç-Dış Denetim Odakları Arasındaki İlişki*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Şubat 2015 Cilt:4, Sayı:1, Makale No: 07.
- Türk Dil Kurumu, Erişim 9 Aralık, 2023
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). *Okul Öncesi Dönemde Erken Akademik Beceriler*. Kuramsal Eğitimbilim, 3 (2), 118-134
- Uzşen, H. (2016). *Okul Çağı Çocuklarının Beslenme Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi ve Oyun Yoluyla Beslenme Eğitiminin Beslenme Alışkanlıklarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünsal, A. (2019). *Beslenmenin Önemi ve Temel Besin Öğeleri*. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 2(3), 1-10.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zembat, R., Kılıç, Z., Ünlüer, E., Çobanoğlu, A., Usbaş, H., Bardak, M.
(2015) *Çocuğun Beslenme Alışkanlığını Kazanmasında Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Yeri*. Sözel Bildiriler XVII, Ankara.

BÖLÜM 7

DEVLET VE ÖZEL İLKOKUL 3 VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SU KİRLİLİĞİ KONUSUNDAKİ FARKINDALIĞI ¹

Merve YILDIZ ²
Doç. Dr. İsmail TAŞ ³

¹ Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

² Çanakkale Onsekiz Mart Üni. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Terzioğlu Yerleşkesi Çanakkale, Türkiye. <https://orcid.org/0009-0002-5887-8994>

³ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ziraat Fakültesi Tarımsal Yapılar ve Sulama Bölümü, 17020 Çanakkale-Türkiye. <https://orcid.org/0000-0003-0872-2529>

1. GİRİŞ

Okullarda, günlük yaşamın bir parçası olan toplum ve çevre soruları, bilimsel olarak birlikte ele alınarak öğrencilere gerekli olan bilgi ve beceriler kazandırıldığı zaman, birlikte çalışma ve eleştirel düşünme kültürlerine de önemli katkılar sağlamaktadır (Aikenhead, 1994). Öğrencilerin eleştirel düşünme özelliklerini geliştirmek ve desteklemek için sistematik olarak farklı süreçler için farklı deneyimleri yaşamaları gerekmektedir. Örneğin, olayların farklı yönleri karşılaştırılarak farklı değerlendirmelerle, öğrencilere eleştirel bakış açısının kazandırılması sağlanabilir (Havu-Nuutinen ve Ahtee, 2007). Dünyadaki çoğu fen eğitimi müfredatlarında su konusu işlenmektedir. Su konusunda gerekli bilincin oluşturulmasına yönelik farklı bölgelerde çok sayıda araştırmalar yapılsa da, öğrencilerin su hakkındaki algıları, fikirleri ve kavramları benimsemelerine yönelik yeterli oranda araştırmalar yapılmamıştır. Mevcut araştırmalara göre, öğrenciler suyun yaşamdaki önemli rolünü anlamıyor (Ben-Zvi Assarf & Orion, 2005). İklim değişikliği, sürdürülebilirlik, doğal çeşitlilik ve kirlilik gibi güncel çevresel ve bilimsel konular, su kaynakları, yaşamın kendisi, yaşam döngüsü ve insanlar üzerindeki etkileri konularıyla çok güçlü ilişkilere sahiptir. Su konuları okullarda çok sistematik bir şekilde ele alınmaz ve daha çok konu özelindeki yönere yoğunlaşır. Bu durumda öğrenciler, su konularının birbirleriyle nasıl ilişkili olduğunu görememelerine ve yeterli oranda anlayamamalarına neden olur (Shepardson vd., 2007). Ayrıca, yapılan birçok bilimsel çalışma yalnızca suyun belirli yönlerine odaklanmış durumdadır. Çocukların su ve suyun farklı boyutlarını anlamalarını sağlamak için, hayatımız bağlamında suyun daha sistemik ve çok boyutlu bir tartışmada tutulması gerekmektedir. Bu yaklaşımla bilimsel, çevresel, toplumsal ve hatta teknolojik sorularla entegre edilerek öğretime katılması, sürdürülebilir yaşam için hayati öneme sahip bir konudur (Havu-Nuutinen vd., 2011).

Mevcut Fen Bilgisi öğrenimi genellikle bazı özel su sorunlarını incelemekte ve fizik, kimya ve çevresel yönlerini birbirinden ayrı tutmaya odaklanmış durumdadır. Batma ve yüzme (Kawasaki ve Herrenkohl, 2004; Havu-Nuutinen, 2005), buharlaşma, kaynama ve yoğunlaşma (Tytler, 2000; Varelas vd., 2006), su döngüsü (Ben-zvi-Assarf ve Orion, 2005; Márquez vd., 2006) veya daha geniş anlamda su havzası (Shepardson vd., 2005; Patterson ve Harbor, 2005; Shepardson vd., 2007) konu başlıkları ağırlıklı olarak öğretilen konuların başında gelmektedir. Bu çalışmalar, farklı yaşlardaki

insanların su ve su döngüsü fenomenleri hakkında pek çok önyargı ve yanlış anlama da dahil olmak üzere eksik bir resme sahip olduklarını ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, öğrenciler havza kavramını yaşadıkları, oynadıkları ve okula gittikleri günlük yaşam alanlarıyla ilişkilendirememektedirler. Ayrıca, öğrencilerin havzalar hakkındaki kavramları, çoğunun yaşadığı kentsel veya insan tarafından yönetilen manzaralar yerine büyük ölçüde doğal manzaralar olarak algıladıkları belirlenmiştir. Önceden yapılmış çalışmalarda, öğrenciler karada ve yüzey suyunda taşınan suyun, insan faaliyetlerinin etkilerini havza boyunca dağıttığını kavrayamamışlardır. Özüde, öğrenciler insanı havzanın bir parçası olarak veya insan faaliyetinin havza ve su kalitesi üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğuna dair bir anlayışı oluşturamamışlardır (Shepardson vd., 2007). Suyla ilişkin sorunlar, farklı bilimsel temellere dayandırılarak farklı bakış açılarından ele alındığında, çok daha fazla bilgiye ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Suyu farklı bağlamlarda ele alınarak çocuklara gerekli bilgiler verildiğinde, fenomenlerin farklı yönleri kavramsallaştırılmakta ve bunların birbiriyle ilişkilendirilmesine olanak sağlanmaktadır (Havu-Nuutinen vd., 2011).

Günümüzde dünyanın büyük bölümü temiz su kaynakları açısından büyük sıkıntılar yaşamaktadır. Bazı ülkeler, kısıtlı olan su kaynaklarını etkin kullanma yolunda ciddi çabalar sarf ettiği için sorunla ve bunların şiddetini azaltmış durumdadır. Dünya genelinde temiz su ihtiyacının karşılanmasında kilit rol mevcut kullanımda tasarruf edilmesi ve su kaynaklarının kalitesinin korunmasıdır. Son yıllarda suyun sürdürülebilir kullanımı tüm bilim dallarını ilgilendiren disiplinlerarası bir alan haline gelmiştir. Su kaynaklarını sürdürülebilir kullanımı konusunda yaşanan sorunların çözümünde en fazla sorumluluğun yüklendiği alan teknolojik gelişmelerdir. Ancak bu tek başına yeterli çözüm olamamakta ve olamayacaktır. Çünkü suyun kullanıldığı ve kirletildiği tüm süreçlerde insan yer almaktadır. Bu nedenle insanlığa gerekli bilincin ve alışkanlıkların kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Literatür incelendiğinde su kullanımının, insan odaklı olduğu ve bunun için de yapılacak eğitimin yani suya dair verilecek eğitimin multidisipliner bir eğitim alanının (Kaiser, 2008) olduğu ortaya çıkmaktadır. Suyun korunması için mutlaka tüm dünyada uygulamaya dönük planlı ve programlı eğitim/öğretimlerin verilmesi kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Özellikle erken yaştaki çocuklarda suya yönelik olumlu tutumların, becerilerin ve alışkanlıkların geliştirilmesi ve benimsetilmesi, suyun korunması ve

sürdürülebilir kullanımın sağlanmasında hayati öneme sahiptir (Jayakumar vd., 2009).

Su kirliliği, günümüzün en önemli çevre sorunlarından biridir. Dünya Sağlık Örgütü'ne (WHO) göre, su kirliliği “suyun fiziksel, kimyasal veya biyolojik özelliklerinde, insan sağlığına, ekosistemlere veya ekonomik faaliyetlere zarar verecek şekilde meydana gelen herhangi bir değişiklik” olarak tanımlanmaktadır. Su kirliliği, hem yüzey sularını hem de yeraltı sularını etkileyebilir ve çeşitli çevresel sorunlara yol açabilir. Havu-Nuutinen vd., (2011) tarafından Finlandiya'daki kırsal bir ilkokulda yürütülen çalışmada, Bilim-Teknoloji-Toplum (BTT) kapsamında öğrencilerin suyla ilişkilendirdiği sorunları tanımlanmaya çalışılmıştır. Yaşları 10 ve 11 arasında değişen öğrencilere (dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerine, n = 52) su konusunda öğretim yapmadan önce ve sonrasında suyu düşündüklerinde akıllarına gelen sorunları yazmaları istenmiştir. Ayrıca, sürecin başında öğrencilerden suyla ilgili bir şeyler çizmeleri de istenmiştir. Öğrencilerin büyük bölümü suyun insanlar için rolünü içme ve yıkanma ile yüzme ve balık tutma gibi eğlenceli aktivitelerle ilişkilendirmişlerdir. Bilimden çevre korumaya kadar değişen konularda yapılan bilgilendirme sonrasında öğrenciler, su döngüsü fikri de dahil olmak üzere suyun bilim, teknoloji ve toplumsal anlamları konusunda daha genel terimlerle soruları cevaplamışlardır.

Dünyada su ile ilgili eğitimler ABD'nin batı eyaletlerinde ve birçok Avrupa ülkesinde örgün olarak başlamış bulunmaktadır (Middlestadt, 2001). Türkiye’de ise İlkokul düzeyinde 3. sınıf Fen dersinde “Canlılar Dünyasına Yolculuk” ünitesinin “Yaşadığımız Çevre ve Temizliği” konusunda ve Hayat Bilgisi dersinde ise “Doğada Hayat” ünitesinde “İnsanların Doğal Çevreye Etkileri” konusunun içeriğinde kısaca yer almakta olup ayrı bir ünite olarak işlenmemektedir. Benzer şekilde 4. sınıflarda ise “İnsan ve Çevre” ünitesinde “Bilinçli Tüketici Olmak İçin Neler Yapmalıyız?” konusunda sadece su tasarrufundan bahsedilmiş, ışık kirliliği, ses kirliliği ayrı bir konu olarak işlenirken su kirliliğine yer verilmemektedir. Yapılan bu çalışmada, İlköğretim 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin su kirliliği konusunda bilinç düzeyleri belirlenmiştir. Ayrıca, söz konusu sınıf öğrencilerinin devlet okulunda okuyanlar ile özel okulda okuyan öğrencilerin bilinç düzeyleri arasında herhangi bir farkın olup olmadığı da incelenmiştir.

2. Materyal ve Yöntem

2.1. Materyal

Bu çalışmada, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin su kirliliği konusundaki bilinç düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan anket sonuçları kullanılmıştır. Araştırmanın materyalini, Çanakkale ilinde bulunan devlet ve özel okullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden elde edilen veriler oluşturmaktadır. Anket, toplam 478 öğrenciye uygulanmış olup, bunların 237'si 3. sınıf, 241'i ise 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 200'ü devlet okullarında, 278'i ise özel okullarda eğitim görmektedir. Toplam beş bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin birinci bölümü evet, hayır şıklı sorulardan, 2, 3 ve 4. bölümleri evet, hayır ve bilmiyorum şıklı sorulardan ve son bölüm olan beşinci bölümde ise “Hiç”, “Çok Seyrek”, “Seyrek”, “Sıklıkla” ve “Her Zaman” şeklinde beşli Likert ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir (Likert, 1932). Anketin özellikle 5. bölüm olan “Su kirliliğini azaltmak için alınacak önlemleri biliyor musunuz?” başlığı altındaki beş soru üzerine odaklanılmıştır. Bu sorular şunlardır:

1. Çevre dostu ürünler (çevre işareti olan) tercih ederim.
2. Tuvalette gereksiz yere sifon kullanılmamalıdır.
3. Duş alırken, ellerimi yıkarken veya dişlerimi fırçalarken daha az su kullanmaya çalışırım.
4. Arıtma sistemleri kurulmalıdır.
5. Suları kirletenlere ağır cezalar getirilmelidir.

Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar, beşli Likert ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler, okul türü (devlet ve özel) ve sınıf düzeyi (3. ve 4. sınıf) açısından karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar, öğrencilerin su kirliliği konusundaki bilinç düzeylerini ve alınabilecek önlemler hakkındaki farkındalıklarını ortaya koymaya çalışılmıştır.

2.2. Yöntem

Bu çalışmada, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin su kirliliği konusundaki bilinç düzeylerini ve alınabilecek önlemler hakkındaki farkındalıklarını belirlemek amacıyla nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma deseni olarak, kesitsel tarama modeli benimsenmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2006).

2.2.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve beş bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Bu çalışmada, anketin 5. bölümünde yer alan “Su kirliliğini azaltmak için alınacak önlemleri biliyor musunuz?” başlığı altındaki beş soru analiz edilmiştir. Sorular, beşli Likert ölçeği (1: Hiç, 2: Çok Seyrek, 3: Seyrek, 4: Sıklıkla, 5: Her zaman) kullanılarak değerlendirilmiştir (Likert, 1932).

2.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ve Çanakkale ilindeki devlet okulları ile birlikte Çanakkale ve Antalya-Alanya’da yer alan özel okullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Neuman, 2014). Toplam 478 öğrenci çalışmaya dahil edilmiş olup, bunların 237’si 3. sınıf, 241’i ise 4. sınıf öğrencisidir. Ayrıca, öğrencilerin 200’ü devlet okullarında eğitim-öğretim alırken 278’i ise özel okullarda eğitim-öğrenim görmektedir.

2.2.3. Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılmıştır (IBM Corp., 2021). İstatistiksel analizler için şu yöntemler uygulanmıştır:

- i) Betimsel İstatistikler: Öğrencilerin her bir soruya verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır.
- ii) Varyans Analizi (varyans): Okul türü (devlet ve özel) ve sınıf düzeyi (3. ve 4. sınıf) faktörlerinin, öğrencilerin su kirliliği önlemleri hakkındaki bilgi düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemek için iki yönlü varyans kullanılmıştır (Field, 2013).
- iii) Bağımsız Örneklem t-testi: varyans sonuçlarında anlamlı çıkan faktörler için, gruplar arası farklılıkları daha detaylı incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır (Gravetter ve Wallnau, 2016).
- iv) İstatistiksel analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

2.2.4. Etik Konular

Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanlığından alınan onay (26.03.2024 Tarih ve E-84026528-050.99-2400087122 Sayılı) doğrultusunda yürütülmüştür. Katılımcılar ve velilerinin bilgilendirilmiş onamları alınmıştır. Verilerin gizliliği ve katılımcıların anonimliği sağlanmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

3.1. Ankete Katılan Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

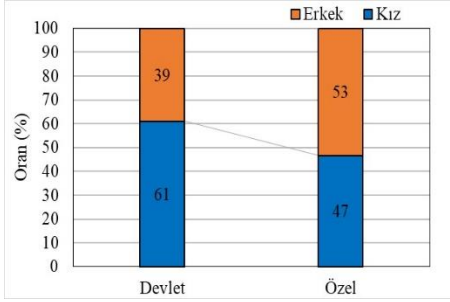
Ankete katılan öğrencilerin cinsiyeti dikkate alındığında 3. sınıf öğrencilerinin devlet okulunda okuyanların %61'i kız %39'u erkekten oluşurken bu oran özel okulda %47 oranında kız ve %53'ü oranında erkek olarak meydana gelmiştir. 4. sınıf öğrencilerinde ise devlet okulunda okuyan öğrencilerin %45'i kız, %55'i erkeklerden oluşurken bu durum özel okulda eşit olup kız ve erkek öğrenci oranı %50 olarak gerçekleşmiştir.

3.2. Su Kirliliği Kavramı Farkındalığı

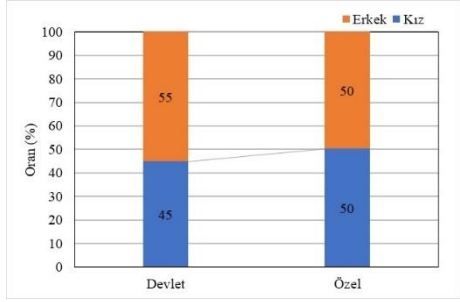
Çalışmada, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin su kirliliği kavramı farkındalığı açısından okul türü (devlet ve özel) ve sınıf düzeyi arasında bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesine yönelik olarak yapılan anket çalışması sonuçlarından elde edilen verilerden hazırlanan grafik Şekil 2 sunulmuştur. Özel okullarda, hem 3. hem de 4. sınıflarda, su kirliliği kavramını duyan öğrencilerin oranı devlet okullarına göre daha yüksektir. Özellikle 3. sınıf özel okul öğrencilerinde bu farkındalık çok yüksektir (%92). Devlet okullarında ise 3. ve 4. sınıflar arasında büyük bir fark görülmemektedir.

Çalışmadan elde edilen verileri gruplarının arasındaki fark, istatistiksel değerlendirmeye tabi tutulmuş ve elde edilen varyans analiz sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur. Analiz sonuçlarına göre, su kirliliği kavramı farkındalığı açısından 3. ve 4. sınıflar arasında ve devlet ile özel okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0.05$). Bu sonuç, su kirliliği kavramı farkındalığının sınıf düzeyi ve okul türüne göre önemli ölçüde değişmediğini göstermektedir. Buna neden olarak,

örneklem büyüklüğünün küçük olması veya grup içi varyansın yüksek olması gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir.

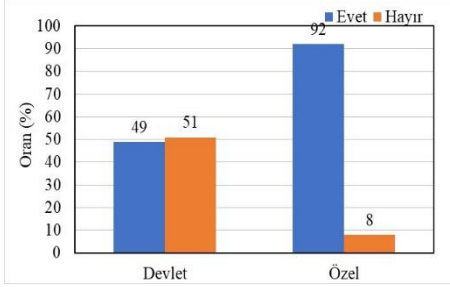


3. Sınıf

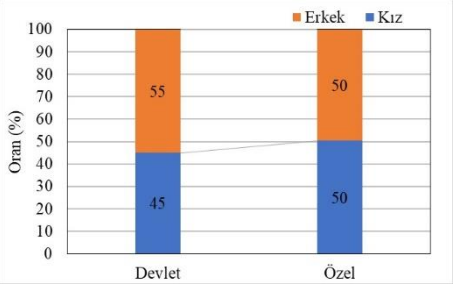


4. Sınıf

Şekil 1: Ankete katılan öğrencilerin cinsiyetleri



3. sınıf



4. sınıf

Şekil 2: Su Kirliliği Kavramı Farkındalığı

Genel olarak değerlendirildiğinde; i) cinsiyet dağılımı ve su kirliliği kavramı farkındalığı açısından, sınıf düzeyleri ve okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır, ii) grafiksel analizler, özellikle su kirliliği kavramı farkındalığında, özel okullar lehine bir eğilim olduğu söylenebilir. Ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır, iii) devlet okullarında su kirliliği kavramı farkındalığının artırılması için ek çalışmalar yapılabilir, iv) özel okullarda 3. sınıftan 4. sınıfa geçişte görülen farkındalık düşüşünün nedenleri araştırılmalıdır. Bu sonuçlar, ilkökul düzeyinde su kirliliği eğitiminin geliştirilmesi için bir temel oluşturabilir. Ancak, daha kapsamlı ve kesin sonuçlara ulaşmak için daha geniş örneklem ve daha detaylı araştırmalar yapılması faydalı olacaktır.

Tablo 1: Su Kirliliği Kavramı Farkındalığı Varyans Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	4720.84	3	1573.61	1.07	0.45
Gruplar İçi	5880.16	4	1470.04		
Toplam	10601.00	7			

Not: $p > 0.05$ olduğundan, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Özel okullarda, hem 3. hem de 4. sınıflarda, su kirliliği kavramını duyan öğrencilerin oranı devlet okullarına göre daha yüksek bulunmuştur. Özellikle 3. sınıf özel okul öğrencilerinde bu farkındalık oldukça yüksektir (%92). Bu durum, özel okulların çevre eğitimine daha fazla önem veriyor olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim, Atasoy ve Ertürk (2008), özel okulların çevre eğitimi konusunda daha kapsamlı programlar uyguladığını ve öğrencilerin çevre bilincinin geliştirilmesine daha fazla önem verdiğini belirtmiştir. Özel okullarda eğitim alan öğrenciler, çevre konularını öğrenme sürecinde grup çalışmalarına sıkça katılma, teknolojik imkanlarla desteklenen çeşitli etkinlikler sayesinde yaratıcı fikirler geliştirme fırsatlarına daha fazla sahip olabilirler. Bu durum, öğrencilerin bilişsel açıdan konuları daha derinlemesine kavramalarını ve öğrenme seviyelerinin yüksek olmasını sağlayabilir. Devlet okullarında ise 3. ve 4. sınıflar arasında su kirliliği kavramı farkındalığı açısından büyük bir fark görülmemektedir. Bu durum, devlet okullarında çevre eğitiminin sınıf düzeyleri arasında tutarlı bir şekilde verildiğini, ancak genel farkındalık düzeyinin özel okullara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Tuncer vd., (2005), Türkiye'deki devlet okullarında çevre eğitiminin yetersiz olduğunu ve öğrencilerin çevre konularındaki farkındalıklarının artırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Özel okullarda 3. sınıftan 4. sınıfa geçişte görülen farkındalık düşüşü (%92'den %85'e) ilginç bir bulgudur. Bu durum, 4. sınıfta artan akademik baskı nedeniyle çevre konularına ayrılan zamanın azalması veya öğrencilerin ilgisinin başka alanlara kayması olarak açıklanabilir. Özdemir ve Uzun (2006), ilköğretim düzeyinde sınıf seviyesi yükseldikçe çevre eğitimine ayrılan zamanın azaldığını ve bunun öğrencilerin çevre farkındalığını olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir. Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da, özel okullar lehine görülen bu eğilim, eğitim kaynaklarının ve müfredat dışı etkinliklerin su kirliliği farkındalığı üzerindeki potansiyel

etkisini göstermektedir. Şimşekli (2004), okullardaki çevre eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin çevre farkındalığını artırmada etkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular ışığında, devlet okullarında su kirliliği kavramı farkındalığının artırılması için ek çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Özel okullardaki başarılı uygulamaların incelenmesi ve uygun olanların devlet okullarına adapte edilmesi faydalı olabilir. Ayrıca, özel okullarda 3. sınıftan 4. sınıfa geçişte görülen farkındalık düşüşünün nedenleri araştırılmalı ve bu düşüşü önleyecek stratejiler geliştirilmelidir. Sonuç olarak, su kirliliği kavramı farkındalığı konusunda okul türleri arasında gözlemlenen farklılıklar, çevre eğitiminin niteliği ve yoğunluğu açısından bir eşitsizliğe işaret etmektedir. Bu eşitsizliğin giderilmesi için eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve tüm okullarda etkili bir çevre eğitimi verilmesi için gerekli adımların atılması önemlidir.

3.3. Su Kirliliği Bilgi Kaynağı

Öğrencilerinin su kirliliği kavramını nerden duydukları/öğrendiklerine ilişkin yapılan sorgulamada verilen cevapların (Şekil 3) okul türü (devlet ve özel) ve sınıf düzeyi arasında bir farklılığın olup olmadığı da incelenmiştir. Verilen cevaplara yapılan varyans analiz sonuçlarına göre su kirliliği ile ilgili bilgi kaynakları açısından 3. ve 4. sınıflar arasında ve devlet ile özel okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p>0.05$) bir fark bulunmamaktadır (Tablo 2). Bu sonuç, öğrencilerin su kirliliği hakkında bilgi edinme kaynaklarının sınıf düzeyi ve okul türüne göre önemli ölçüde değişmediğini göstermektedir. Ancak, Şekil 3’de verilen grafik üzerinde yapılan analizler, bazı ilginç eğilimleri ortaya koymaktadır. Su kirliliği ile ilgili bilgi kaynakları sınıf düzeyi ve okul türüne göre farklılık göstermektedir. Özel okullarda, özellikle 4. sınıfta, tüm bilgi kaynaklarının kullanımı daha yüksektir. Devlet okullarında ise televizyon ve okul daha önemli bilgi kaynakları olarak öne çıkmaktadır. Özel okullarda “Hepsi” seçeneğinin daha yüksek olması, bu öğrencilerin bilgi kaynaklarını daha çeşitli kullandığını göstermektedir.

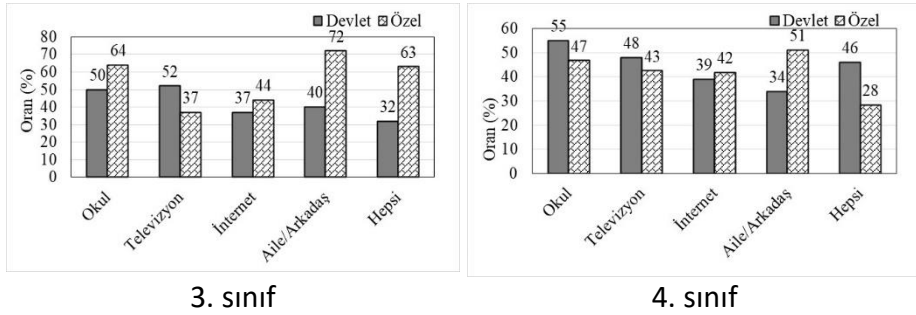
Özel okullarda, özellikle 4. sınıfta, tüm bilgi kaynaklarının kullanımı daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, özel okul öğrencilerinin çevre konularında daha çeşitli kaynaklara erişim imkanı sahip olduğunu düşündürmektedir. Atasoy ve Ertürk (2008), özel okulların çevre eğitimi konusunda daha fazla kaynak ve materyal kullandığını belirtmiştir. Bu bulgu,

çalışmamızdaki özel okul öğrencilerinin bilgi kaynaklarını daha çeşitli kullanma eğilimini desteklemektedir. Devlet okullarında ise televizyon ve okul daha önemli bilgi kaynakları olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, devlet okullarındaki öğrencilerin çevre konularında bilgi edinmek için daha sınırlı kaynaklara sahip olduğunu göstermektedir. Tuncer vd., (2005), Türkiye'deki devlet okullarında çevre eğitimi için kullanılan kaynakların sınırlı olduğunu ve bu durumun öğrencilerin çevre bilincini olumsuz etkileyebileceğini vurgulamıştır.

Tablo 2. Su Kirliliği Bilgi Kaynakları Varyans Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1104.15	3	368.05	0.55	0.66
Gruplar İçi	10638.80	16	664.93		
Toplam	11742.95	19			

Not: $p > 0.05$ olduğundan, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.



Şekil 3. Su Kirliliği Bilgi Kaynakları

Özel okullarda “Hepsi” seçeneğinin daha yüksek olması, bu öğrencilerin bilgi kaynaklarını daha çeşitli kullandığını göstermektedir. Bu durum, özel okul öğrencilerinin çevre konularında daha kapsamlı bir bilgi birikimine sahip olma potansiyelini artırmaktadır. Özdemir (2010), çevre eğitiminde çoklu kaynakların kullanılmasının öğrencilerin çevre bilincini ve farkındalığını artırmada etkili olduğunu belirtmiştir.

Televizyonun hem devlet hem de özel okullarda önemli bir bilgi kaynağı olarak öne çıkması, medyanın çevre eğitimindeki rolünü vurgulamaktadır. Yılmaz vd., (2002), televizyonun çevre konularında

öğrencilerin en çok başvurduğu kaynaklardan biri olduğunu ve bu durumun çevre eğitimi stratejilerinde dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Okulun da önemli bir bilgi kaynağı olarak görülmesi, formal eğitimin su kirliliği konusundaki rolünü göstermektedir. Ancak, özel okullarda diğer kaynakların da yoğun kullanımı, okul dışı öğrenme kaynaklarının önemini vurgulamaktadır. Şimşekli (2004), okul dışı öğrenme kaynaklarının çevre eğitiminde etkili olduğunu ve bu kaynakların formal eğitimle bütünleştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu bulgular ışığında, devlet okullarında öğrencilerin su kirliliği konusunda daha çeşitli bilgi kaynaklarına erişiminin sağlanması gerektiği söylenebilir. Özel okullardaki başarılı uygulamaların incelenmesi ve uygun olanların devlet okullarına adapte edilmesi faydalı olabilir. Ayrıca, televizyon gibi yaygın kullanılan medya araçlarının çevre eğitimi amaçlı daha etkin kullanılması için stratejiler geliştirilmelidir.

Sonuç olarak, su kirliliği ile ilgili bilgi kaynaklarının çeşitliliği ve kullanım yoğunluğu açısından okul türleri arasında gözlemlenen farklılıklar, çevre eğitiminde fırsat eşitsizliğine işaret etmektedir. Bu eşitsizliğin giderilmesi için eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve tüm öğrencilerin çeşitli bilgi kaynaklarına eşit erişiminin sağlanması için gerekli adımların atılması önemlidir.

3.4. Su Kirliliği İle İlgili Etkinliklere Katılımı

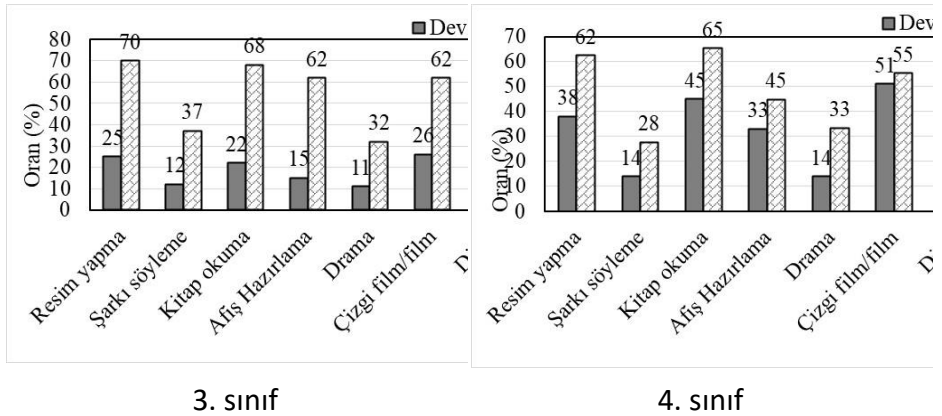
Öğrencilerinin su kirliliği ile ilgili etkinliklere katılım ilişkin yapılan incelemede verilen cevapların okul türü (devlet ve özel) ve sınıf düzeyi arasında bir farklılığın olup olmadığı istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Verilen cevaplara yapılan varyans analiz sonuçlarına göre su kirliliği ile ilgili etkinliklere katılım açısından 3. ve 4. sınıflar arasında ve devlet ile özel okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı ($p > 0.05$) bir fark bulunmamaktadır (Tablo 3). Bu sonuç, öğrencilerin su kirliliği ile ilgili etkinliklere katılım düzeylerinin sınıf düzeyi ve okul türüne göre önemli ölçüde değişmediğini göstermektedir. Ancak, verilerden yararlanılarak hazırlanan grafikler (Şekil 4) üzerinde yapılan analizler, bazı ilginç eğilimleri ortaya koymaktadır. Özel okullarda, hem 3. hem de 4. sınıflarda, etkinliklere katılım oranı genel olarak daha yüksektir. Özellikle resim yapma, kitap okuma ve çizgi film/film izleme etkinlikleri tüm gruplarda daha popülerdir. 4. sınıf özel okul öğrencilerinin neredeyse tüm etkinliklere daha yüksek oranda katıldığı görülmektedir.

Devlet okullarında ise etkinliklere katılım oranları daha düşüktür ve etkinlikler arasındaki farklar daha azdır.

Özel okullar genellikle özelleştirilmiş eğitim programları ve ek ders içerikleri sunabilmektedir. Bu durum, çevre konularını daha derinlemesine ve detaylı bir şekilde işleme fırsatı sağlayabilir. Devlet okulları genellikle belirlenmiş müfredatlar doğrultusunda eğitim verirler ve bazen ek ders içeriği eklemek için sınırlı esnekliğe sahip olabilirler. Ancak bazı devlet okulları çevre konularını özgün projeler, etkinlikler veya ders dışı faaliyetlerle destekleyebilirler. Özel okullarla devlet okullarının ders sayılarının ve eğitim öğretim saatlerinin farklılığı gibi nedenlerden dolayı, özel okullar müfredat dışındaki etkinliklere rahatça zaman ayırabilmektedir. Kulüp çalışmaları, sitem, sürdürülebilirlik dersi vb. gibi mihver derslerin dışında dersler eklendiğinden özel okul öğrencilerinin etkinliklere aktif katılımları daha fazla olmaktadır.

Tablo 3: Su Kirliliği Etkinliklerine Katılım varyans Sonuçları

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	2990.09	3	996.70	1.89	0.15
Gruplar İçi	12600.88	24	525.04		
Toplam	15590.97	27			



Şekil 4: Su Kirliliği İle İlgili Etkinliklere Katılımı

Genel olarak değerlendirildiğinde i) su kirliliği ile ilgili bilgi kaynakları ve etkinliklere katılım açısından, sınıf düzeyleri ve okul türleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır, ii) özel okullarda hem bilgi kaynaklarının çeşitliliği hem de etkinliklere katılım açısından bir eğilim bulunmaktadır, iii) devlet okullarında su kirliliği ile ilgili etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve katılımın artırılması için ek çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır, iv) özel okullarda görülen yüksek katılım ve çeşitlilik, devlet okullarına da uyarlanabilir ve yaygınlaştırılabilir, v) Her iki okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde, öğrencilerin su kirliliği konusundaki farkındalığını artırmak için farklı bilgi kaynakları ve etkinlikler dengeli bir şekilde kullanılmasında büyük yararlar bulunmaktadır. Bu sonuçlar, ilkökul düzeyinde su kirliliği eğitiminin geliştirilmesi için bir temel oluşturabilir. Ancak, daha kapsamlı ve kesin sonuçlara ulaşmak için daha geniş örneklemeler ve daha detaylı araştırmalar yapılması çok daha belirleyici ve faydalı sonuçlar oluşturacaktır. Ayrıca, etkinliklerin ve bilgi kaynaklarının etkililiğini ölçmek için uzun vadeli çalışmalar planlanabilir.

Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmasa da, özel okullar lehine görülen bu eğilim, eğitim kaynaklarının, müfredat dışı etkinliklerin ve okul politikalarının su kirliliği ile ilgili etkinliklere katılım üzerindeki potansiyel etkisini göstermektedir. Gülay ve Öznacar (2010), okul politikalarının ve kaynaklarının çevre eğitimi etkinliklerinin niteliğini ve sıklığını etkilediğini belirtmiştir. Özel okullarda, hem 3. hem de 4. sınıflarda, su kirliliği ile ilgili etkinliklere katılım oranı devlet okullarına göre daha yüksek bulunmuştur. Özellikle 4. sınıf özel okul öğrencilerinde bu katılım oldukça yüksektir (%69). Bu durum, özel okulların çevre eğitime yönelik etkinliklere daha fazla önem veriyor olabileceğini düşündürmektedir. Nitekim, Atasoy ve Ertürk (2008), özel okulların çevre eğitimi konusunda daha fazla uygulama ve etkinlik gerçekleştirdiğini ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik ettiğini belirtmiştir. Devlet okullarında ise etkinliklere katılım oranı daha düşük olup, 3. ve 4. sınıflar arasında büyük bir fark görülmemektedir. Bu durum, devlet okullarında çevre eğitime yönelik etkinliklerin sınırlı olduğunu ve öğrencilerin katılım fırsatlarının daha az olduğunu göstermektedir. Tuncer vd., (2005), Türkiye'deki devlet okullarında çevre eğitimi etkinliklerinin yetersiz olduğunu ve öğrencilerin aktif katılımının artırılması gerektiğini vurgulamıştır. Özel okullarda 3. sınıftan 4. sınıfa geçişte görülen katılım artışı (%54'ten %69'a) dikkat çekicidir. Bu durum, özel okulların üst sınıflarda çevre eğitime daha fazla önem verdiğini

ve öğrencilerin artan bilgi düzeyleriyle birlikte etkinliklere katılımlarının da arttığını göstermektedir. Özdemir ve Uzun (2006), ilköğretim düzeyinde sınıf seviyesi yükseldikçe çevre eğitimi etkinliklerine katılımın artabileceğini, ancak bunun etkili bir çevre eğitimi programıyla mümkün olacağını belirtmiştir. Devlet okullarında etkinliklere katılım oranının düşük olması (%31-33), bu okullardaki öğrencilerin çevre konularında pratik deneyim kazanma fırsatlarının sınırlı olduğunu göstermektedir. Şimşekli (2004), okullardaki çevre eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin çevre bilincini ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu bağlamda, devlet okullarındaki düşük katılım oranı, öğrencilerin çevre konularında yeterli pratik deneyim kazanamadıklarına işaret etmektedir. Bu bulgular ışığında, devlet okullarında su kirliliği ile ilgili etkinliklerin artırılması ve öğrencilerin bu etkinliklere katılımının teşvik edilmesi gerektiği söylenebilir. Özel okullardaki başarılı uygulamaların incelenmesi ve uygun olanların devlet okullarına adapte edilmesi faydalı olabilir. Ayrıca, tüm okul türlerinde etkinliklere katılımı artırmak için öğrencilerin ilgisini çekecek ve aktif katılımlarını sağlayacak yenilikçi yöntemler geliştirilmelidir.

3.5. Su Kirliliğinin Nedenleri

Öğrencilerinin su kirliliğinin nedenleri ile ilgili verdikleri cevapların okul türü (devlet ve özel) ve sınıf düzeyi arasında bir farklılığın olup olmadığı istatistiksel analize tabi tutulmuştur (Tablo 4). Verilen cevaplara yapılan varyans analiz sonuçlarına göre öğrenciler arasında okul türüne ve sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Özel okul öğrencileri ve 4. sınıf öğrencileri genellikle daha yüksek bilgi düzeyine sahip görünmektedir. Bu bulgular, eğitim programlarının ve müfredatın gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi için kullanılabilir. Her soru için okul türü ve sınıf düzeyi ve bunların etkileşimine ilişkin varyans analizi yapılmış ve önemli çıkan parametreler, t-testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 5). Varyans tablosunda, her soru için okul türü, sınıf düzeyi ve bunların etkileşiminin etkilerini görebilirsiniz. Varyans analiz sonuçları aşağıdaki gibidir;

- i) Nüfus artışı, tarımsal kimyasallar, evsel ve endüstriyel atıklar, ve endüstriyel atıklar konularında okul türü açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.05$).

ii) Nüfus artışı, evsel ve endüstriyel atıklar, ve endüstriyel atıklar konularında sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.05$).

iii) Hiçbir konuda okul türü ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir etkileşim etkisi gözlenmemiştir (tüm p değerleri > 0.05).

T-testi Sonuçlarına göre ; i) tüm anlamlı faktörler için t-testi sonuçları, gruplar arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir (tüm p değerleri < 0.05) ve ii) negatif t değerleri, özel okul öğrencilerinin ve 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir. Bu sonuçlar, su kirliliği nedenleri konusunda öğrenciler arasında okul türüne ve sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğunu söyleyebiliriz. Özel okul öğrencileri ve 4. sınıf öğrencileri genellikle daha yüksek bilgi düzeyine sahip görünmektedir.

Tablo 4. Su Kirliliği Nedenlerine İlişkin Varyans Sonuçları

Soru	Faktör	F değeri	df	p değeri
Nüfus artışı su kirliliğinde etkilidir	Okul Türü	15.23	1596	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	4.38	1596	0.037*
	Etkileşim	0.73	1596	0.394
Tarımda kullanılan kimyasal maddeler etkilidir	Okul Türü	8.76	1596	0.003*
	Sınıf Düzeyi	1.45	1596	0.229
	Etkileşim	0.21	1596	0.647
Evlerimizde, fabrikalarda vb. alanlarda kullanılan kirli ve zararlı sular suyu kirletir	Okul Türü	6.92	1596	0.009*
	Sınıf Düzeyi	5.17	1596	0.023*
	Etkileşim	1.83	1596	0.177
Deniz taşıtları ve bu taşıtların yakıtları kirlenmeye sebep olur	Okul Türü	3.54	1596	0.060
	Sınıf Düzeyi	0.89	1596	0.346
	Etkileşim	2.71	1596	0.100
Endüstriyel atıkların suya karışması kirliliğe neden olur	Okul Türü	12.38	1596	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	7.65	1596	0.006
	Etkileşim	0.42	1596	0.517

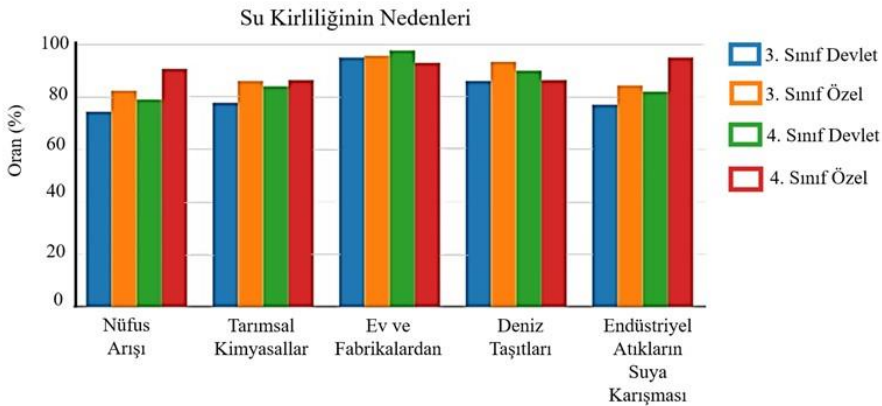
Tablo 5: Su Kirliliği Nedenlerine İlişkin Varyansı Önemli Çıkan Soruların t Testi Sonuçları

Soru	Faktör	t değeri	df	p değeri
Nüfus artışı su kirliliğinde etkilidir	Okul Türü	-3.90	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	-2.09	598	0.037
Tarımda kullanılan kimyasal maddeler etkilidir	Okul Türü	-2.96	598	0.003
Evlerimizde, fabrikalarda vb. alanlarda kullanılan kirli ve zararlı sular suyu kirletir	Okul Türü	-2.63	598	0.009
	Sınıf Düzeyi	-2.27	598	0.023

Endüstriyel atıkların suya karışması kirliliğe neden olur	Okul Türü	-3.52	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	-2.77	598	0.006

Su kirliliği nedenlerine ilişkin alınan cevapların grafiksel gösterimi Şekil 5’de gösterilmiştir. Grafik sınıflar arasındaki farklılıkları genel olarak değerlendirildiğinde; i) Tüm gruplarda, “Evsel ve endüstriyel atıklar” su kirliliğinin en bilinen nedeni olarak öne çıkmıştır, ii) özel okul öğrencileri, genel olarak devlet okulu öğrencilerine göre su kirliliği nedenleri hakkında daha fazla bilgiye sahip görünmektedir, iii) 4. sınıf öğrencileri, çoğu konuda 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeyde bilgiye sahiptir. Okul türü farklılıkları dikkate alındığında i) özel okul öğrencileri, özellikle “Nüfus artışı” ve “Endüstriyel atıklar” konularında devlet okulu öğrencilerine göre daha fazla bilgiye sahipler, ii) Evsel ve endüstriyel atıklar” konusunda ise okul türleri arasında belirgin bir fark belirlenemmiştir.

Sınıf düzeyi arasındaki farklılıkları ise şöyle sıralanabilir; i) 4. sınıf öğrencileri, özellikle “Nüfus artışı” ve “Endüstriyel atıklar” konularında 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla bilgiye sahip, ii) deniz taşıtları konusunda, sınıf düzeyleri arasında belirgin bir fark belirlenemmiştir. Etkileşim (interaksiyon) açısından etkileri değerlendirildiğinde, i) okul türü ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir etkileşim bulunamamıştır. Bu, okul türünün etkisinin sınıf düzeyine bağlı olmadığını göstermektedir. Öte yandan en az bilinenin parametre ise “Nüfus artışı” ve “Tarımsal kimyasallar”, özellikle devlet okullarında ve 3. sınıf öğrencileri arasında en az bilinen nedenler olarak öne çıkmıştır.



Şekil 5: Su kirliliğinin nedenlerini biliyor musun?

Özel okullarda, özellikle 4. sınıfta, su kirliliğinin nedenlerine ilişkin bilgi düzeyinin genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, özel okullarda çevre eğitimine daha fazla önem verildiğini ve öğrencilerin çevre sorunlarının nedenleri hakkında daha kapsamlı bilgiye sahip olduklarını düşündürmektedir. Atasoy ve Ertürk (2008), özel okulların çevre eğitimi konusunda daha detaylı ve kapsamlı programlar uyguladığını belirtmiştir. Bu bulgu, çalışmamızdaki özel okul öğrencilerinin su kirliliğinin nedenleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olma eğilimini desteklemektedir. Devlet okullarında ise su kirliliğinin nedenleri hakkındaki bilgi düzeyi daha düşük ve sınıf düzeyleri arasında daha az farklılık göstermektedir. Bu durum, devlet okullarındaki çevre eğitiminin su kirliliği konusunda daha sınırlı olabileceğini göstermektedir. Tuncer vd., (2005), Türkiye'deki devlet okullarında çevre eğitiminin yeterince detaylı olmadığını ve öğrencilerin çevre sorunlarının nedenleri hakkında daha az bilgiye sahip olduklarını vurgulamıştır. Tüm okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde “Çöp atma” su kirliliğinin en yaygın bilinen nedeni olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin günlük yaşamlarında gözlemleyebildikleri ve somut olarak algılayabildikleri bir kirlilik nedeni olmasıyla açıklanabilir. Yılmaz vd., (2002), ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarını genellikle gözlemleyebildikleri ve doğrudan deneyimledikleri örnekler üzerinden anladıklarını belirtmiştir.

“Fabrika atıkları” ve “Kimyasal maddeler” gibi daha karmaşık nedenler, özellikle özel okullarda ve üst sınıflarda daha yüksek oranda bilinmektedir. Bu durum, özel okullarda çevre eğitiminin daha kapsamlı ve detaylı olduğunu göstermektedir. Özdemir (2010), çevre eğitiminde karmaşık çevre sorunlarının nedenlerinin anlaşılmasının önemini vurgulamış ve bu konuda özel okulların daha başarılı olduğunu belirtmiştir. “Kanalizasyon” ve “Petrol” gibi nedenler, genel olarak daha az bilinmektedir. Bu durum, öğrencilerin bu tür kirlilik kaynaklarıyla günlük yaşamlarında daha az karşılaşmalarından veya bu konuların eğitim programlarında yeterince vurgulanmamasından kaynaklanıyor olabilir. Şimşekli (2004), çevre eğitiminde güncel ve yerel örneklerin kullanılmasının önemini vurgulamıştır. Özel okullarda “Hepsi” seçeneğinin daha yüksek oranda işaretlenmesi, bu okullardaki öğrencilerin su kirliliğinin nedenlerine dair daha kapsamlı bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, özel okullardaki çevre eğitiminin daha bütüncül bir yaklaşımla verildiğini düşündürmektedir. Gülay ve Öznacar (2010), çevre eğitiminde bütüncül yaklaşımın önemini vurgulamış

ve öğrencilerin çevre sorunlarının çoklu nedenlerini anlamalarının gerekliliğini belirtmiştir.

Bu bulgular ışığında, devlet okullarında su kirliliğinin nedenleri hakkında daha kapsamlı ve detaylı bir eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir. Özel okullardaki başarılı uygulamaların incelenmesi ve uygun olanların devlet okullarına adapte edilmesi faydalı olabilir. Ayrıca, tüm okul türlerinde su kirliliğinin daha az bilinen nedenlerine (örneğin, kanalizasyon ve petrol kirliliği) daha fazla vurgu yapılması ve bu konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi önemlidir. Özel okullar genellikle daha fazla kaynağa ve farklı eğitim materyallerine sahip olabilmektedir. Bu durum, su kirliliği gibi çevre konularını daha geniş bir bakış açısıyla işleme ve daha kapsamlı bir eğitim sağlama fırsatı sunabilir. Devlet okullarındaki öğrencilerin bazı kavramları (nüfus artışı, endüstriyel atıklar, kimyasal maddeler gibi) yeterince kullanmadıkları veya bu konularda yeterli bilgiye sahip olmadıkları için bu maddeleri işaretlemediklerini göstermektedir. Bu durum, eğitim sistemlerindeki farklılıkların ve öğretim metotlarındaki çeşitliliğin, öğrencilerin çevre konularındaki farkındalık düzeyleri ve öğrenme seviyeleri üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.6. Su kirliliğinin Sonuçlarındaki Farkındalık

Öğrencilerinin su kirliliğinin sonuçları konusundaki farkındalık okul türü (devlet ve özel) ve sınıf düzeyi arasında bir farklılığın olup olmadığı varyans analizi (Tablo 6) ile incelenmiştir. Her soru için okul türü ve sınıf düzeyi ve bunların etkileşimine ilişkin varyans analizi yapılmış ve önemli çıkan parametreler, t-testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 7). Varyans sonuçlarına göre tüm sorularda okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.05$). Anket sorularından biri olan “İnsan, hayvan ve bitkiler zarar görür ve ölebilir” sorusu dışında, tüm sorularda, sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.05$). Ayrıca, “Susuz kalan insanlar savaş çıkarabilir” sorusunda da okul türü ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir etkileşim saptanmıştır ($p < 0.05$).

Tablo 6: Su Kirliliğinin Sonuçlarına İlişkin Varyans Sonuçları

Soru	Faktör	F değeri	df	p değeri
İnsan, hayvan ve bitkiler zarar görür ve ölebilir	Okul Türü	15.32	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	2.18	1596	0.140
	Etkileşim	0.56	1596	0.454
Tarım ürünleri sulanamaz ve tarımsal üretim olmaz	Okul Türü	18.76	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	5.43	1596	0.020*
	Etkileşim	0.12	1596	0.729
Doğal su kaynakları yok olur	Okul Türü	22.54	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	3.87	1596	0.050*
	Etkileşim	0.31	1596	0.578
Susuz kalan insanlar savaş çıkarabilir	Okul Türü	4.12	1596	0.043*
	Sınıf Düzeyi	12.65	1596	< 0.001*
	Etkileşim	6.78	1596	0.009
Suların kirlenmesi kuraklığın oluşmasına neden olur	Okul Türü	14.87	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	8.32	1596	0.004*
	Etkileşim	0.89	1596	0.346

Varyansı önemli olanlara yapılan t testi sonuçlarına göre; i) tüm sorularda okul türü açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.05$). Negatif t değerleri, özel okul öğrencilerinin daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir, ii) “İnsan, hayvan ve bitkiler zarar görür ve ölebilir” sorusu dışında, tüm sorularda sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p \leq 0.05$). Negatif t değerleri, 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir.

Öğrencilerin su kirliliğinin sonuçları hakkındaki bilgilerinin grafiksel analize tabi tutulduğunda bazı ilginç eğilimleri ortaya çıkmaktadır. Şekil 6 genel olarak değerlendirildiğinde, i) tüm gruplarda, “İnsan, hayvan ve bitkiler zarar görür ve ölebilir” su kirliliğinin en bilinen sonucu olarak öne çıkmakta, ii) özel okul öğrencileri, genel olarak devlet okulu öğrencilerine göre su kirliliği sonuçları hakkında daha fazla bilgiye sahip görünmekte ve iii) 4. sınıf öğrencileri, çoğu konuda 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bilgi düzeyine sahip oldukları ortaya çıkmaktadır.

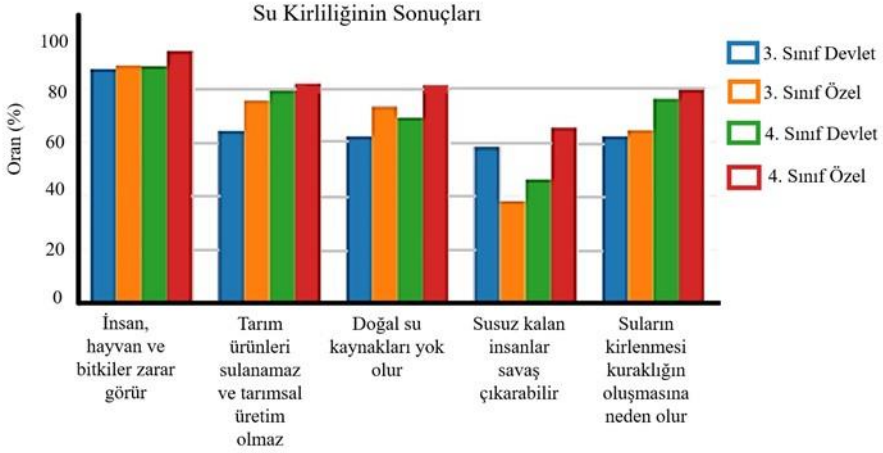
Tablo 7: Su Kirliliğinin Sonuçlarına İlişkin Varyansı Önemli Çıkan Soruların t Testi Sonuçları

Soru	Faktör	t değeri	df	p değeri
İnsan, hayvan ve bitkiler zarar görür ve ölebilir	Okul Türü	-3.91	598	< 0.001

Tarım ürünleri sulanamaz ve tarımsal üretim olmaz	Okul Türü	-4.33	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	-2.33	598	0.020
Doğal su kaynakları yok olur	Okul Türü	-4.75	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	-1.97	598	0.050
Susuz kalan insanlar savaş çıkarabilir	Okul Türü	-2.03	598	0.043
	Sınıf Düzeyi	-3.56	598	< 0.001
Suların kirlenmesi kuraklığın oluşmasına neden olur	Okul Türü	-3.86	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	-2.88	598	0.004

Okul türü arasındaki farklılıklar dikkate alındığında i) özel okul öğrencileri, özellikle “Doğal su kaynakları yok olur” ve “Tarım ürünleri sulanamaz ve tarımsal üretim olmaz” konularında devlet okulu öğrencilerine göre daha fazla bilgiye sahip ve ii) “İnsan, hayvan ve bitkiler zarar görür ve ölebilir” konusunda okul türleri arasındaki fark diğer konulara göre daha az olarak belirlenmiştir. Sınıf düzeyi arasındaki farklılıklar dikkate alındığında i) 4. sınıf öğrencileri, özellikle “Susuz kalan insanlar savaş çıkarabilir” ve “Suların kirlenmesi kuraklığın oluşmasına neden olur” konularında 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla bilgiye sahipler ve ii) “İnsan, hayvan ve bitkiler zarar görür ve ölebilir” konusunda da sınıf düzeyleri arasında belirgin bir fark ortaya çıkmıştır. Okul türü ve sınıf etkileşimi dikkate alındığında “Susuz kalan insanlar savaş çıkarabilir” konusunda dikkati çeken bir etkileşim görülmektedir. Bu, özel okullarda 4. sınıf öğrencilerinin bu konuda çok daha yüksek bir bilgi düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşılık “Susuz kalan insanlar savaş çıkarabilir” konusunda, özellikle devlet okullarında ve 3. sınıf öğrencileri arasında en az bilinen sonuç olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, su kirliliği sonuçları konusunda öğrenciler arasında genel bir farkındalık olduğu görülmektedir. Ancak, okul türü ve sınıf düzeyine göre bazı önemli farklılıklar mevcuttur. Özel okul öğrencileri ve üst sınıf öğrencileri genellikle daha yüksek bilgi düzeyine sahiptir. Devlet okullarında ise kaynakların sınırlı olması bazen çevre konularının derinlemesine işlenmesini engelleyebilmektedir. Ancak bu okullar, toplumsal farkındalığı artırmak için daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşabilir ve böylelikle toplumda daha geniş bir etki yaratabilir. Bu bulgular, su kirliliği eğitiminin okul müfredatlarında daha fazla yer alması ve özellikle devlet okullarında ve alt sınıflarda bu konuya daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, su kıtlığının potansiyel sosyal sonuçları (örneğin, çatışmalar) hakkında daha fazla eğitim verilmesi gerektiği de ortaya çıkmaktadır.



Şekil 6: Su kirliliğinin sonuçlarını biliyor musunuz?

Özel okullarda, özellikle 4. sınıfta, su kirliliğinin sonuçlarına ilişkin bilgi düzeyinin genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, özel okullarda çevre eğitime daha fazla önem verildiğini ve öğrencilerin çevre sorunlarının sonuçları hakkında daha kapsamlı bilgiye sahip olduklarını düşündürmektedir. Atasoy ve Ertürk (2008), özel okulların çevre eğitimi konusunda daha detaylı ve kapsamlı programlar uyguladığını belirtmiştir. Bu bulgu, çalışmamızdaki özel okul öğrencilerinin su kirliliğinin sonuçları hakkında daha fazla bilgiye sahip olma eğilimini desteklemektedir. Devlet okullarında ise su kirliliğinin sonuçları hakkındaki bilgi düzeyi daha düşük ve sınıf düzeyleri arasında daha az farklılık göstermektedir. Bu durum, devlet okullarındaki çevre eğitiminin su kirliliğinin sonuçları konusunda daha sınırlı olabileceğini göstermektedir. Tuncer vd., (2005), Türkiye'deki devlet okullarında çevre eğitiminin yeterince detaylı olmadığını ve öğrencilerin çevre sorunlarının sonuçları hakkında daha az bilgiye sahip olduklarını vurgulamıştır. Tüm okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde “Canlıların ölmesi” su kirliliğinin en yaygın bilinen sonucu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin su kirliliğinin doğrudan ve gözlemlenebilir etkilerini daha kolay anladıklarını göstermektedir. Yılmaz vd., (2002), ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarının sonuçlarını genellikle somut ve gözlemlenebilir örnekler üzerinden daha iyi kavradıklarını belirtmiştir.

“Hastalıklar” ve “İçme suyunun azalması” gibi sonuçlar, özellikle özel okullarda ve üst sınıflarda daha yüksek oranda bilinmektedir. Bu durum,

özel okullarda çevre eğitiminin daha kapsamlı ve detaylı olduğunu, ayrıca su kirliliğinin insan sağlığı ve su kaynakları üzerindeki etkilerine daha fazla vurgu yapıldığını göstermektedir. Özdemir (2010), çevre eğitiminde çevre sorunlarının insan sağlığı ve kaynaklar üzerindeki etkilerinin anlaşılmasının önemini vurgulamış ve bu konuda özel okulların daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

“Kuraklık” ve “Tarım alanlarının azalması” gibi sonuçlar, genel olarak daha az bilinmektedir. Bu durum, öğrencilerin su kirliliği ile kuraklık ve tarımsal üretim arasındaki ilişkiyi henüz tam olarak kavrayamadıklarını göstermektedir. Şimşekli (2004), çevre eğitiminde çevre sorunlarının uzun vadeli ve dolaylı etkilerinin de vurgulanması gerektiğini belirtmiştir.

Özel okullarda “Hepsi” seçeneğinin daha yüksek oranda işaretlenmesi, bu okullardaki öğrencilerin su kirliliğinin sonuçlarına dair daha kapsamlı bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, özel okullardaki çevre eğitiminin daha bütüncül bir yaklaşımla verildiğini düşündürmektedir. Gülay ve Öznacar (2010), çevre eğitiminde bütüncül yaklaşımın önemini vurgulamış ve öğrencilerin çevre sorunlarının çoklu sonuçlarını anlamalarının gerekliliğini belirtmiştir.

Bu bulgular ışığında, devlet okullarında su kirliliğinin sonuçları hakkında daha kapsamlı ve detaylı bir eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir. Özel okullardaki başarılı uygulamaların incelenmesi ve uygun olanların devlet okullarına adapte edilmesi faydalı olabilir. Ayrıca, tüm okul türlerinde su kirliliğinin daha az bilinen sonuçlarına (örneğin, kuraklık ve tarım ürünlerin azalmasına) daha fazla vurgu yapılması ve bu konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi önemlidir. Tüm sınıflarda disiplinlerarası bir yaklaşımla su kirliliğinin müfredata eklenmesinin gerekli olduğu görülmektedir.

3.7. Günümüzde yaşanan su sıkıntısının nedenleri

Öğrenciler, günümüzde yaşanan su sıkıntısının nedenleri konusundaki farkındalığında okul türü (devlet ve özel) ve sınıf düzeyi arasında bir farklılığın olup olmadığı varyans analizi (Tablo 8) ile incelenmiştir. Her soru için okul türü ve sınıf düzeyi ve bunların etkileşimine ilişkin varyans analizi yapılmış ve önemli çıkan parametreler, t-testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 9) ile karşılaştırılmıştır. Varyans sonuçlarına göre tüm sorularda okullar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.05$). Ayrıca, “Tarımsal üretimde

bitkilerin sulanmasıdır” ve “Suyun tasarruflu kullanılmamasından kaynaklanır” soruları dışında, tüm sorularda sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Sadece “Parklardaki bitkilerin sulanması ve park havuzlarının kullanılmasıdır” sorusunda okul türü ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir etkileşim etkisi gözlenmiştir ($p<0.05$).

Varyansı önemli olanlara yapılan t testi sonuçlarına göre; i) soruların tamamında okul türü açısından farklılıkların anlamlı olduğu ($p<0.05$), ii) “Tarımsal üretimde bitkilerin sulanmasıdır” ve “Suyun tasarruflu kullanılmamasından kaynaklanır” soruları dışında, tüm sorularda sınıf düzeyindeki farklılıkların da anlamlı ($p<0.05$) olduğu ve iii) negatif t değerleri, özel okul öğrencilerinin veya 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puanlar aldığını gösterirken, pozitif t değerleri devlet okulu öğrencilerinin veya 3. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir.

Tablo 8: Günümüzde Yaşanan Su Sıkıntısının Nedenlerine İlişkin Varyans Sonuçları

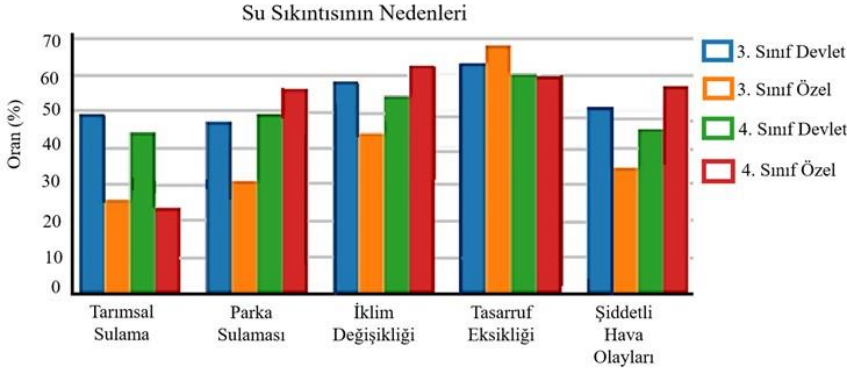
Soru	Faktör	F değeri	df	p değeri
Tarımsal üretimde bitkilerin sulanmasıdır	Okul Türü	42.18	1596	<0.001*
	Sınıf Düzeyi	0.24	1596	0.624
	Etkileşim	0.87	1596	0.351
Parklardaki bitkilerin sulanması ve park havuzlarının kullanılmasıdır	Okul Türü	7.65	1596	0.006*
	Sınıf Düzeyi	11.32	1596	< 0.001*
	Etkileşim	3.94	1596	0.048*
İklim değişikliğinin sonucudur	Okul Türü	14.76	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	8.53	1596	0.004*
	Etkileşim	2.18	1596	0.140
Suyun tasarruflu kullanılmamasından kaynaklanır	Okul Türü	9.87	1596	0.002*
	Sınıf Düzeyi	0.56	1596	0.454
	Etkileşim	0.13	1596	0.718
Mevsimine uymayan şiddetli hava koşullarından kaynaklanır	Okul Türü	6.32	1596	0.012*
	Sınıf Düzeyi	10.45	1596	0.001*
	Etkileşim	3.76	1596	0.053

Tablo 9: Günümüzde Yaşanan Su Sıkıntısının Nedenlerine İlişkin Varyansı Önemli Çıkan Soruların t Testi Sonuçları

Soru	Faktör	t değeri	df	p değeri
Tarımsal üretimde bitkilerin sulanmasıdır	Okul Türü	-6.50	598	< 0.001
Parklardaki bitkilerin sulanması ve park havuzlarının kullanılmasıdır	Okul Türü	-2.77	598	0.006
	Sınıf Düzeyi	-3.36	598	< 0.001
İklim değişikliğinin sonucudur	Okul Türü	3.84	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	2.92	598	0.004
Suyun tasarruflu kullanılmamasından	Okul Türü	3.14	598	0.002

kaynaklanır				
Mevsimine uymayan şiddetli hava koşullarından kaynaklanır	Okul Türü	2.51	598	0.012
	Sınıf Düzeyi	3.23	598	0.001

Öğrencilerin su kirliliğinin sonuçları hakkındaki bilgileri grafiksel analize tabi tutulduğunda bazı ilginç eğilimleri ortaya çıkmaktadır. Şekil 7 genel olarak değerlendirildiğinde; i) tüm gruplarda, su sıkıntısının nedenleri arasında “Suyun tasarruflu kullanılmamasından kaynaklanır” seçeneği en bilinen nedeni olarak öne çıkmaktadır, ii) özel okul öğrencileri, tarımsal sulama ve park sulaması konularında devlet okulu öğrencilerine göre daha az bilgiye sahip görünmektedirler ve iii) 4. sınıf öğrencileri, genel olarak 3. sınıf öğrencilerine göre su sıkıntısı nedenleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olarak öne çıkmaktadırlar.



Şekil 7: Günümüzde yaşanan su sıkıntısının nedenleri ne olabilir?

Okul türü arasındaki farklılıklar dikkate alındığında i) devlet okulu öğrencileri, özellikle suyun tarımsal üretimde kullanılmasına ilişkin bilgide, özel okul öğrencilerine göre daha fazla bilgiye sahipler, ii) özel okul öğrencileri, su sıkıntısının “iklim değişikliğinden ve mevsimine uymayan şiddetli hava koşullarından kaynaklandığına ilişkin seçenekleri, devlet okulu öğrencilerine göre daha fazla seçmişlerdir. Sınıf düzeyleri arasındaki farklar a göre; 4. sınıf öğrencileri, özellikle “Parklardaki bitkilerin sulanması ve park havuzlarının kullanılması” ve “İklim değişikliğinin sonucudur” konularında 3. sınıf öğrencilerine göre daha fazla seçmişler olup bu konuda daha fazla bilgiye sahip oldukları görülmektedir. Öte yandan, su sıkıntısının “tarımsal üretimde bitkilerin sulanmasında kullanılması” ve “suyun tasarruflu kullanılmamasından kaynaklanması” seçeneklerinde sınıf düzeyleri arasında belirgin bir fark belirlenememiştir. Okul türü ve sınıf etkileşimi dikkate

alındığında i) “Parklardaki bitkilerin sulanması ve park havuzlarının kullanılmasında” konusunda okul türü ve sınıf düzeyi arasında anlamlı bir etkileşim gözlenmiştir. Bu, özel okullarda 4. sınıf öğrencilerinin bu konuda çok daha yüksek bir bilgi düzeyine sahip olduklarını göstermektedir. Ancak özel okul öğrencileri arasında suyun tarımsal üretimde kullanıldığı konusu en az bilinen neden olarak öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, su sıkıntısı nedenleri konusunda öğrenciler arasında genel bir farkındalık olduğu görülmektedir. Ancak, okul türü ve sınıf düzeyine göre bazı önemli farklılıklar mevcuttur. Devlet okulu öğrencileri tarımsal su kullanımı konusunda daha fazla bilgiye sahipken, özel okul öğrencileri iklim değişikliği ve hava koşulları konularında daha bilgilidir. Üst sınıf öğrencileri genellikle daha yüksek bilgi düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgular, su sıkıntısının önlenmesi için okul müfredatlarında daha geniş ve dengeli bir eğitim-öğretimin olması gerektiğini göstermektedir. Özellikle, tarımsal su kullanımı konusunda özel okullarda, iklim değişikliği konusunda ise devlet okullarında daha fazla eğitim verilmesi faydalı olabilir. Ayrıca, alt sınıflarda su sıkıntısı nedenleri hakkında daha kapsamlı eğitim-öğretimlerin verilmesi, öğrencilerin bu konudaki farkındalığını artırabilir.

Özel okullarda, özellikle 4. sınıfta, su sıkıntısının nedenlerine ilişkin bilgi düzeyinin genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, özel okullarda çevre eğitime ve güncel çevre sorunlarına daha fazla önem verildiğini düşündürmektedir. Atasoy ve Ertürk (2008), özel okulların çevre eğitimi konusunda daha güncel ve kapsamlı programlar uyguladığını belirtmiştir. Bu bulgu, çalışmamızdaki özel okul öğrencilerinin su sıkıntısının nedenleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olma eğilimini desteklemektedir.

Devlet okullarında ise su sıkıntısının nedenleri hakkındaki bilgi düzeyi daha düşük ve sınıf düzeyleri arasında daha az farklılık göstermektedir. Bu durum, devlet okullarındaki çevre eğitiminin güncel su sorunları konusunda daha sınırlı olabileceğini göstermektedir. Tuncer vd., (2005), Türkiye’deki devlet okullarında güncel çevre sorunlarına yönelik eğitimin yeterince detaylı olmadığını vurgulamıştır.

Tüm okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde “Suyun bilinçsiz kullanımı” su sıkıntısının en yaygın bilinen nedeni olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin kendi günlük yaşamlarında gözlemleyebildikleri ve doğrudan etkileyebilecekleri bir faktörü daha kolay anladıklarını göstermektedir.

Yılmaz vd., (2002), ilköğretim öğrencilerinin çevre sorunlarını genellikle kendi deneyimleri üzerinden anladıklarını belirtmiştir.

“Küresel ısınma” ve “Nüfus artışı” gibi daha karmaşık nedenler, özellikle özel okullarda ve üst sınıflarda daha yüksek oranda bilinmektedir. Bu durum, özel okullarda çevre eğitiminin daha kapsamlı ve güncel konuları içerdiğini göstermektedir. Özdemir (2010), çevre eğitiminde küresel sorunların ve nüfus dinamiklerinin anlaşılmasının önemini vurgulamış ve bu konuda özel okulların daha başarılı olduğunu belirtmiştir. “Yağış azlığı” ve “Barajların yetersizliği” gibi nedenler, genel olarak daha az bilinmektedir. Bu durum, öğrencilerin su döngüsü ve su yönetimi konularında daha sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Şimşekli (2004), çevre eğitiminde doğal süreçler ve altyapı konularının da vurgulanması gerektiğini belirtmiştir.

Özel okullarda “Hepsi” seçeneğinin daha yüksek oranda işaretlenmesi, bu okullardaki öğrencilerin su sıkıntısının nedenlerine dair daha kapsamlı bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, özel okullardaki çevre eğitiminin daha bütüncül bir yaklaşımla verildiğini düşündürmektedir. Gülay ve Öznacar (2010), çevre eğitiminde bütüncül yaklaşımın önemini vurgulamış ve öğrencilerin çevre sorunlarının çoklu nedenlerini anlamalarının gerekliliğini belirtmiştir.

Bu bulgular ışığında, devlet okullarında günümüzde yaşanan su sıkıntısının nedenleri hakkında daha kapsamlı ve güncel bir eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir. Özel okullardaki başarılı uygulamaların incelenmesi ve uygun olanların devlet okullarına adapte edilmesi faydalı olabilir. Ayrıca, tüm okul türlerinde su sıkıntısının daha az bilinen nedenlerine (örneğin, yağış azlığı ve barajların yetersizliği) daha fazla vurgu yapılması ve bu konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi önemlidir.

3.8. Su Kirliliğini Azaltmak İçin Alınacak Önlemler

Öğrenciler, su kirliliğini azaltmak için alınacak önlemleri konusundaki farkındalığı, okul türü (devlet ve özel) ve sınıf düzeyi açısından bir farklılık olup olmadığı varyans analizi (Tablo 10) ile incelenmiştir. Her soru için okul türü ve sınıf düzeyi ve bunların etkileşimine ilişkin varyans analizi yapılmış ve önemli çıkan parametreler, t-testi ile karşılaştırılmıştır (Tablo 11). Tüm sorularda okul türü açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.001$). “Tuvalette gereksiz yere sifon kullanılmamalıdır”

sorusu dışında, tüm sorularda sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($p < 0.05$). Okul türü ve sınıf düzeyi arasındaki etkileşim hiçbir soruda anlamlı bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Varyansı önemli olanlara yapılan t testi sonuçlarına göre; i) tüm sorularda okul türü açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.001$). Pozitif t değerleri, özel okul öğrencilerinin daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir, ii) “Tuvalette gereksiz yere sifon kullanılmamalıdır” sorusu dışında, tüm sorularda sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p < 0.05$). Pozitif t değerleri, 4. sınıf öğrencilerinin daha yüksek puanlar aldığını göstermektedir.

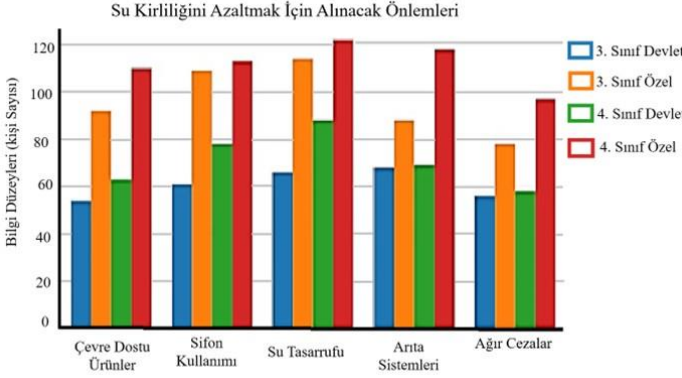
Tablo 10: Günümüzde Yaşanan Su Sıkıntısının Nedenlerine İlişkin Varyans Sonuçları

Soru	Faktör	F değeri	df	p değeri
Çevre dostu ürünler tercih ederim	Okul Türü	28.76	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	4.92	1596	0.027*
	Etkileşim	0.18	1596	0.672
Tuvalette gereksiz yere sifon kullanılmamalıdır	Okul Türü	15.43	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	3.21	1596	0.074
	Etkileşim	0.56	1596	0.454
Duş alırken, ellerimi yıkarken veya dişlerimi fırçalarken daha az su kullanmaya çalışırım	Okul Türü	12.87	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	5.76	1596	0.017*
	Etkileşim	0.32	1596	0.572
Arıtma sistemleri kurulmalıdır	Okul Türü	19.54	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	7.32	1596	0.007*
	Etkileşim	2.45	1596	0.118
Suları kirletenlere ağır cezalar getirilmelidir	Okul Türü	22.18	1596	< 0.001*
	Sınıf Düzeyi	6.43	1596	0.011*
	Etkileşim	1.87	1596	0.172

Öğrencilerin su kirliliğinin azaltmak için alınacak önlemler hakkındaki bilgileri grafiksel analize tabi tutulduğunda bazı ilginç eğilimleri belirlenmiştir. Şekil 8 genel olarak değerlendirildiğinde; i) tüm gruplarda, “Duş alırken, ellerimi yıkarken veya dişlerimi fırçalarken daha az su kullanmaya çalışırım” önlemi en çok bilinen ve uygulanan önlem olarak öne çıkmaktadır, ii) özel okul öğrencileri, genel olarak devlet okulu öğrencilerine göre su kirliliği önlemleri hakkında daha fazla bilgiye sahip ve bu önlemleri daha sık uyguluyor görünmekte ve iii) sınıf öğrencileri, çoğu önlemlerde 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bilgi ve uygulama düzeyine sahiptir.

Tablo 11: Günümüzde Yaşanan Su Sıkıntısının Nedenlerine İlişkin Varyansı Önemli Çıkan Soruların t Testi Sonuçları

Soru	Faktör	t değeri	df	p değeri
Çevre dostu ürünler tercih ederim	Okul Türü	5.36	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	2.22	598	0.027
Tuvalette gereksiz yere sifon kullanılmamalıdır	Okul Türü	3.93	598	< 0.001
Duş alırken, ellerimi yıkarken veya dişlerimi fırçalarken daha az su kullanmaya çalışırım	Okul Türü	3.59	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	2.40	598	0.017
Arıtma sistemleri kurulmalıdır	Okul Türü	4.42	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	2.71	598	0.007
Suları kirletenlere ağır cezalar getirilmelidir	Okul Türü	4.71	598	< 0.001
	Sınıf Düzeyi	2.54	598	0.011

**Şekil 8:** Su kirliliğini azaltmak için alınacak önlemleri biliyor musunuz?

Okul türü arasındaki farklılıklar dikkate alındığında; i) özel okul öğrencileri, tüm önlemlerde devlet okulu öğrencilerine göre daha yüksek bilgi ve uygulama düzeyine sahip, ve ii) en büyük fark “Çevre dostu ürünler tercih ederim” önleminde görülmekte olup özel okul öğrencilerinin çevre dostu ürünlere daha fazla erişime sahip olabileceğini veya bu konuda daha fazla bilinçlendirilmiş olabileceklerini göstermektedir.

Sınıf düzeyi arasındaki farklılıkları dikkate alındığında; i) 4. sınıf öğrencileri, özellikle “Arıtma sistemleri kurulmalıdır” ve “Suları kirletenlere ağır cezalar getirilmelidir” önlemlerinde 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bilgi düzeyine sahipler ve ii) “tuvalette gereksiz yere sifon kullanılmamalıdır” önleminde sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. En az bilinen/uygulanan önlemler ise i) “suları kirletenlere

ağır cezalar getirilmelidir” önlemi, özellikle devlet okulu öğrencileri arasında en az bilinen veya desteklenen önlem olarak öne çıktığı saptanmıştır. Sonuç olarak, su kirliliği önlemleri konusunda öğrenciler arasında genel bir farkındalık olduğu görülmektedir. Ancak, okul türü ve sınıf düzeyine göre bazı önemli farklılıklar mevcuttur. Özel okul öğrencileri ve üst sınıf öğrencileri genellikle daha yüksek bilgi ve uygulama düzeyine sahiptir. Bu bulgular, su kirliliği önlemleri eğitiminin okul müfredatlarında daha fazla yer alması ve özellikle devlet okullarında ve alt sınıflarda bu konuya daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, çevre dostu ürünler ve arıtma sistemleri gibi daha teknik konularda tüm öğrencilere daha fazla bilgi verilmesi faydalı olabilir. Su tasarrufu konusundaki yüksek farkındalık seviyesi, diğer önlemler için de model alınabilir ve bu konudaki başarılı eğitim yöntemleri diğer alanlara da uygulanabilir.

Özel okullarda, özellikle 4. sınıfta, su kirliliğini azaltmak için alınacak önlemlere ilişkin bilgi düzeyinin genel olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, özel okullarda çevre koruma ve su yönetimi konularına daha fazla önem verildiğini düşündürmektedir. Atasoy ve Ertürk (2008), özel okulların çevre eğitimi konusunda daha pratik ve çözüm odaklı programlar uyguladığını belirtmiştir. Bu bulgu, çalışmamızdaki özel okul öğrencilerinin su kirliliğini önleme yöntemleri hakkında daha fazla bilgiye sahip olma eğilimini desteklemektedir. Devlet okullarında ise su kirliliğini azaltmak için alınacak önlemler hakkındaki bilgi düzeyi daha düşük ve sınıf düzeyleri arasında daha az farklılık göstermektedir. Bu durum, devlet okullarındaki çevre eğitiminin su kirliliğini önleme konusunda daha sınırlı olabileceğini göstermektedir. Tuncer vd., (2005), Türkiye'deki devlet okullarında çevre koruma yöntemlerine yönelik eğitimin yeterince uygulamalı olmadığını vurgulamıştır.

Tüm okul türlerinde ve sınıf düzeylerinde “Suyu bilinçli kullanmak” su kirliliğini azaltmak için en yaygın bilinen önlem olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin kendi günlük yaşamlarında uygulayabilecekleri ve doğrudan etki edebilecekleri bir yöntemi daha kolay benimsediklerini göstermektedir. Yılmaz vd., (2002), ilköğretim öğrencilerinin çevre koruma yöntemlerini genellikle kendi yaşamlarıyla ilişkilendirerek daha iyi anladıklarını belirtmiştir. “Fabrika atıklarının arıtılması” ve “Kanalizasyon sistemlerinin iyileştirilmesi” gibi daha karmaşık önlemler, özellikle özel okullarda ve üst sınıflarda daha yüksek oranda bilinmektedir. Bu durum, özel

okullarda çevre eğitiminin daha kapsamlı ve teknik konuları içerdiğini göstermektedir. Özdemir (2010), çevre eğitiminde endüstriyel ve altyapısal çözümlerin anlaşılmasının önemini vurgulamış ve bu konuda özel okulların daha başarılı olduğunu belirtmiştir. “Tarımda ilaç kullanımının azaltılması” ve “Denizlere çöp atılmaması” gibi önlemler, genel olarak daha az bilinmektedir. Bu durum, öğrencilerin tarımsal kirlilik ve deniz kirliliği konularında daha sınırlı bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Şimşekli (2004), çevre eğitiminde tarım ve su ekosistemleri konularının da vurgulanması gerektiğini belirtmiştir.

Özel okullarda “Hepsi” seçeneğinin daha yüksek oranda işaretlenmesi, bu okullardaki öğrencilerin su kirliliğini azaltmak için alınacak önlemlere dair daha kapsamlı bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, özel okullardaki çevre eğitiminin daha bütüncül bir yaklaşımla verildiğini düşündürmektedir. Gülay ve Öznacar (2010), çevre eğitiminde bütüncül yaklaşımın önemini vurgulamış ve öğrencilerin çevre sorunlarına karşı çoklu çözüm yollarını anlamalarının gerekliliğini belirtmiştir.

Bu bulgular ışığında, devlet okullarında su kirliliğini azaltmak için alınacak önlemler hakkında daha kapsamlı ve uygulamalı bir eğitim verilmesi gerektiği söylenebilir. Özel okullardaki başarılı uygulamaların incelenmesi ve uygun olanların devlet okullarına adapte edilmesi faydalı olabilir. Ayrıca, tüm okul türlerinde su kirliliğini önlemenin daha az bilinen yöntemlerine (örneğin, tarımda ilaç kullanımının azaltılması ve deniz kirliliğinin önlenmesi) daha fazla vurgu yapılması ve bu konuların günlük yaşamla ilişkilendirilmesi önemlidir.

Sonuç olarak, su kirliliğini azaltmak için alınacak önlemler hakkındaki bilgi düzeyi açısından okul türleri arasında gözlemlenen farklılıklar, çevre eğitiminin içeriği ve uygulanabilirliği konusunda bir eşitsizliğe işaret etmektedir. Bu eşitsizliğin giderilmesi için eğitim politikalarının gözden geçirilmesi, tüm okullarda kapsamlı ve uygulamalı bir çevre eğitimi verilmesi için gerekli kaynakların sağlanması ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi önemlidir.

4. SONUÇLAR

İlköğretim, çocukların eğitim hayatlarının temelini oluşturan kritik bir dönemdir. Bu dönemde edinilen temel bilgi ve beceriler, öğrencilerin

gelecekteki akademik başarılarını ve yaşam boyu öğrenme kapasitelerini önemli ölçüde etkiler. Temel bilgi ve becerilerin alışkanlığa dönüştürülmesi, öğrencilerin bu becerileri otomatik olarak kullanabilmelerini ve daha karmaşık görevlere odaklanabilmelerini sağlar. İlköğretimde kazanılan temel beceriler, öğrencilerin gelecekteki akademik ve profesyonel başarılarını önemli ölçüde etkiler. Heckman (2006), erken çocukluk döneminde kazanılan becerilerin, bireylerin gelecekteki eğitim düzeyleri, iş piyasasındaki başarıları ve genel yaşam kaliteleri üzerinde uzun vadeli etkileri olduğunu göstermiştir. Bu nedenle İlkokul öğrencilerinin su kirliliği konusundaki bilinç düzeyleri, onların gelecekte çevre dostu bireyler olmaları için kritik öneme sahiptir. Bu bilinç düzeyini artırmak için okullar, aileler ve toplum olarak iş birliği içinde hareket etmeli ve çocukların su kaynaklarını koruma konusunda aktif rol almalarını sağlamalıyız.

Su kirliliği nedenleri konusunda öğrenciler arasında genel bir farkındalık olduğu görülmektedir. Ancak, okul türü ve sınıf düzeyine göre bazı farklılıklar mevcuttur. Özel okul öğrencileri ve üst sınıf öğrencileri genellikle daha yüksek bilgi düzeyine sahiptir. Bu bulgular, su kirliliği eğitiminin okul müfredatlarında daha fazla yer alması ve özellikle devlet okullarında bu konuya daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Devlet okullarındaki öğretmenlerin sınıf başına daha büyük öğrenci gruplarına ders vermek durumunda kalmaları nedeniyle bireysel olarak öğrenciye daha az zaman ayırabilmektedirler. Bu nedenle devlet okullarında bu konulardaki eğitim-öğretimin verilmesi nedeniyle çocukların büyük bölümünün başta çevre ve suyun korunması konusu başta olmak üzere doğal kaynakların önemi ve korunması konusunda gerekli bilgilendirilmenin ve bilincin oluşturulmasında büyük katkı sağlayacaktır.

Karşılaştırma yapıldığında, özel okullar ve devlet okulları arasında çevre konularında öğrenci bilinç düzeylerinde farklılıklar olabilir. Ancak her iki sistemde de çevre bilincinin geliştirilmesi için fırsatlar bulunmaktadır. Önemli olan her iki eğitim sisteminin de çocuklara su kirliliği ve çevre konularıyla ilgili farkındalık kazandırmak adına çaba göstermesidir.

Sonuç olarak, su kirliliği ile ilgili etkinliklere katılım konusunda okul türleri arasında gözlemlenen farklılıklar, çevre eğitiminin uygulamalı boyutunda bir eşitsizliğe işaret etmektedir. Bu eşitsizliğin giderilmesi için eğitim politikalarının gözden geçirilmesi, tüm okullarda etkili, katılımcı,

güncel ve uygulamalı çevre eğitimleri verilmelidir. Bunun içinde ihtiyaç duyulan kaynakların öğrenci, öğretmen ve sosyolojik özellikler dikkate alınarak anlaşır ve kolay benimsenebilir özelliklere sahip bir formatta öğrenci ve öğretmenlere sağlanması gerekmektedir. Bu konuda gerekli çalışmaların yapılması özellikle gelecek için hayati öneme sahiptir. Zira günden güne kirlenen ve kullanım için yetersizleşen su kaynaklarının, gelecekte de ihtiyaçları karşılayabilmesi ve yaşamın sürdürülebilirliğine katkı sağlayabilmesi için mutlaka, tüm insanlığın su kullanım alışkanlıklarını kökten değiştirmesi gerekmektedir. Bu değişikliğin başlangıç noktası da hiç şüphesiz aile ile birlikte ilkökul düzeyinde verilen eğitim ve öğretimidir. Unutmayalım ki, çocuklarımızın bugünkü bilinç düzeyleri, yarının daha sürdürülebilir bir dünya olması için temel oluşturmaktadır. Su kirliliği konusunda bilinçli ve duyarlı bir nesil yetiştirmek hepimizin sorumluluğudur. Ancak bu sayede, genç nesiller çevre bilinci ve sürdürülebilirlik konularında daha donanımlı olabilirler.

KAYNAKLAR

- Aikenhead, G. (1994). What is STS Science Teaching? In Solomon, J. and Aikenhead, G.S. (Eds.) STS Education. New York: Teachers College Press, 47–59.
- Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Ben-Zvi-Assarf, O. and Orion, N. (2005). A study of junior high students' perceptions of the water cycle. *Journal of Geoscience Education*, 53(4), 366–373.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2016). *Statistics for the behavioral sciences* (10th ed.). Cengage Learning.
- Gülay, H., & Öznacar, M. D. (2010). Okul öncesi dönem çocukları için çevre eğitimi etkinlikleri. Pegem Akademi.
- Havu-Nuutinen, S. (2005). Examining young children's conceptual change process in floating and sinking from a social constructivist perspective. *International Journal of Science Education*, 27 (3), 259–279.
- Havu-Nuutinen, S., & Ahtee, M. (2007). Teaching and learning science in primary school. In E. Pehkonen, M. Ahtee and J. Lavonen (Eds.) *How Finns Learn Mathematics and Science*. Rotterdam: Sense Publishers, 229-242.
- Havu-Nuutinen, S., Karkkainen S., Keinonen T., 2011. Primary School Pupils' Perceptions of Water in the Context of STS Study Approach. *International Journal of Environmental and Science Education*, v6 n4 p321-339 Oct 2011. ISSN: ISSN-1306-3065.
- Havu-Nuutinen, S., Karkkainen S., Keinonen T., 2011. Primary School Pupils' Perceptions of Water in the Context of STS Study Approach. *International Journal of Environmental and Science Education*, v6 n4 p321-339 Oct 2011. ISSN: ISSN-1306-3065.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902.

- IBM Corp. (2021). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 28.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Jayakumar, R., Ke, L., Xiaoli, D., Kim, E. 2009. UNESCO- HP in East Asia. UNESCO Chair Workshop on Sustainable Groundwater Management in Arid and Semi-arid Regions, nstitute of Geo-ecology, MAS Ulaanbaatar, Moğolistan.
- Kaiser, R. 2008. The Graduate Water Program at Texas A&M University. *Journal of Contemporary Water Research & Education*, 139, 47-54.
- Kawasaki, K., & Herrenkohl, L.R. (2004). Theory building and modeling in a sinking and float-ing unit: a case study of third and fourth grade students' developing epistemologies of science. *International Journal of Science Education*, 26 (11), 1299–1324.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1-55.
- Márquez, C., Izquierdo, M., & Espinet, M. (2006). Multimodal science teachers' discourse in modeling the water cycle. *Science Education*, 90, 202–226.
- Middlestadt, S., Grieser, M., Hernandez, O., Tubaishat, K., Sanchack, J., Southwell, B., Schwartz, R. 2001. Turing Minds on and Faucets off: Water Conservation Education in Jordanian Schools. *The Journal of Environmental Education*. 32, (2): 37-45.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Özdemir, O. (2010). Doğa deneyimine dayalı çevre eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin çevrelerine yönelik algı ve davranışlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27), 125-138.
- Özdemir, O., & Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin ana sınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(2), 12-20.
- Patterson, L.A, & Harbor, J. (2005). Using assessment to evaluate and improve inquiry-based geoenvironmental science activities: Case study of a middle school watershed e. coli in-vestigation. *Journal of Geoscience Education*, 53(2), 204-214.
- Plotly Technologies Inc. (2015). Collaborative data science. Montréal, QC. <https://plot.ly>
- Shepardson, D.P., Harbor, J. and Wee, B. (2005). Water towers, pump houses, and mountain streams: Students' ideas about watersheds. *Journal of Geoscience Education*, 53 (4), 381-386.

- Shepardson, D.P., Wee, B., Priddy, M., Schellenberger, L. and Harbor, J. (2007). What is awatershed? Implications of student conceptions for environmental science education and the national science education standards. *Science Education*, 91(4), 554-578.
- Shepardson, D.P., Wee, B., Priddy, M., Schellenberger, L. and Harbor, J. (2007). What is awatershed? Implications of student conceptions for environmental science education and the national science education standards. *Science Education*, 91(4), 554-578.
- Şimşekli, Y. (2004). Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 83-92.
- Tuncer, G., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Sungur, S. (2005). Environmental attitudes of young people in Turkey: Effects of school type and gender. *Environmental Education Research*, 11(2), 215-233.
- Tytler, R. (2000). A Comparison of year 1 and year 6 students' conceptions of evaporation and condensation: dimensions of conceptual progression. *International Journal of Science Education*, 22(5), 447-467.
- Varelas, M., Pappas, C.C. and Rife, A. (2006). Exploring the role of intertextuality in concept construction: Urban second graders make sense of evaporation, boiling, and condensation. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(7), 637-666.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P., & Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 156-162.



ISBN: 978-625-367-910-1