



**BAYBURT  
UNIVERSITY**

# **JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY**

**VOL: 19  
ISSUE: 41  
YEAR: 2024  
ISSN: 1307-1076  
E-ISSN: 2687-3281**

**BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**



**BAYBURT  
ÜNİVERSİTESİ**

# **BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**CİLT: 19  
SAYI: 41  
YIL: 2024  
ISSN: 1307-1076  
E-ISSN: 2687-3281**

**Sahibi**

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

**Yöneticisi**

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

**Editör**

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

**Yardımcı Editörler**

Doç. Dr. Mustafa DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Ebru MAZLUM GÜVEN

Dr. Öğr. Üyesi Faruk ARICI

Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ

**Alan Editörleri**

Doç. Dr. Emrah DOLGUNSÖZ

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK

Doç. Dr. Murat KUL

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ

Dr. Öğr. Üyesi Fatma COŞKUN

Dr. Öğr. Üyesi Furkan ALTUNAY

Dr. Öğr. Üyesi Gizem BERK

Dr. Öğr. Üyesi Mahir KAVUN

Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Sinan ARI

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Prof. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üni.)

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ (Marmara Üni.)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

**Owner**

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

**Management**

Professor Sedat MADEN (Dean)

**Editor**

Professor Sedat MADEN (Dean)

**Associate Editors**

Assoc. Professor Mustafa DEMİR

Asst. Professor Ebru MAZLUM GÜVEN

Asst. Professor Faruk ARICI

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

**Editorial Boards**

Assoc. Professor Emrah DOLGUNSÖZ

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK

Assoc. Professor Murat KUL

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Emrullah BANAZ

Asst. Professor Fatma COŞKUN

Asst. Professor Furkan ALTUNAY

Asst. Professor Gizem BERK

Asst. Professor Mahir KAVUN

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Asst. Professor Sinan ARI

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

**Editorial Advisory Board**

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

Professor Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)

Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Uni.)

Professor Gülden UYANIK (Marmara University)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Hasan KAYA (Erciyes University)

Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Professor Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Professor Nesrin ÖZDENER (Marmara Üniversitesi)

Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Professor Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Professor Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Professor Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

**İletişim/ Contact**Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, 69000 / BAYBURT e-mail: [bayef@bayburt.edu.tr](mailto:bayef@bayburt.edu.tr)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)  
Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Professor Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)  
Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)  
Assoc. Prof. Suat TÜRKOĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

**Mizanpaj Editörleri**

Arş. Gör. Ali Emir Kaan AYYILDIZ  
Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ  
Arş. Gör. Cem KURDAL  
Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA  
Arş. Gör. Hilal YARAR  
Arş. Gör. Mustafa ÇAKIR

**Layout Editors**

Res. Assist. Ali Emir Kaan AYYILDIZ  
Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ  
Res. Assist. Cem KURDAL  
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA  
Res. Assist. Hilal YARAR  
Res. Assist. Mustafa ÇAKIR

**Yabancı Dil Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

**Foreign Language Editor**

Asst. Professor Tuğba ASLAN

**Dil Sorumlusu**

Arş. Gör. Ali Emir Kaan AYYILDIZ  
Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ  
Arş. Gör. Hilal YARAR  
Arş. Gör. Mustafa ÇAKIR

**Language Editor**

Res. Assist. Ali Emir Kaan AYYILDIZ  
Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ  
Res. Assist. Hilal YARAR  
Res. Assist. Mustafa ÇAKIR

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda dört sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Journal of Bayburt Education Faculty-BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes four issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

## Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2024 Cilt: 19, Sayı: 41

### Hakem Listesi

Prof. Dr. Selçuk UYGUN	Süleyman Demirel Üniversitesi
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi
Doç Dr. Cennet GÖLOĞLU DEMİR	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi
Doç Dr. Duygu ÇETİNGÖZ	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan YANARATEŞ	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. Görkem AVCI	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Nevra ATIŞ AKYOL	Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Rıza SALAR	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Süleyman AVCI	Marmara Üniversitesi
Doç. Dr. Sümeyra AKKAYA	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Vildan DONMUŞ KAYA	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf ERGEN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep DERE	Ege Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alaattin CİMİNLİ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alper Yusuf KÖROĞLU	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKÇE	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Can GÜLER	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ceren ÇEVİK KANSU	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emre Harun KARAASLAN	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Erhan YOKUŞ	Gaziantep Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Filiz Arzu YALIN	İstanbul Nişantaşı Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi İlyas KAYA	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif CİNGİ	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Arif BOZAN	İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet MART	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Neşe KUTLU ABU	Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Oylum ÇAVDAR	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Özge METİN	Giresun Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Raziye Günay BİLALOĞLU	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Semra KİYE	Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sibel SADİ YILMAZ	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ER TUNA	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Buket ERTUĞRUL AKYOL	Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Cihan GÜLGÜN	Kastamonu Ölçme ve Değerlendirme Merkezi

**İçindekiler**

Araştırma Makaleleri

1508-1526 Ergenler İçin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Erdal KILINÇ*

1527-1548 İlkokul Mülteci Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problem Çözme Sürecine Etkisi

*Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU Ahmet Oğuz AKÇAY Büşra MERT*

1549-1574 Değerler Açısından Ders Kitaplarının İncelenmesi: Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları Örneği

*Suat ÜNAL Ali İhsan BENZER*

1575-1592 Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları ile Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki

*İrem Nur DİREK Onur BATMAZ*

1593-1615 Afrika Kökenli Yükseköğrenim Öğrencilerinin Türkçe Öğrenme Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması

*Cafer ÇARKIT*

1616-1634 Validity and Reliability Study of Turkish Version of Abbreviated Science Anxiety Scale

*Nail İLHAN Öznur İKİKAT*

1635-1649 'Quality' Service to Society? Continuing Education and Training Centers in Universities: Insider Views

*Adem YILMAZ Pınar AYYILDIZ*

1650-1671 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Medya Okuryazarlığının İncelenmesi

*Murat SALUR*

1672-1699 Sınıf Dışı Eğitim Etkinliklerine İlişkin Okul Yöneticileri, Sınıf Öğretmenleri ve Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi

*Ayça Cirit GÜL, Elif Omca ÇOBANOĞLU*

1700-1729 Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Materyal Tasarımı Deneyimlerine Yönelik Bir Durum Çalışması

*Ayşegül YILMAZER*

1730-1756 Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

*Ahmet GÜLAY Taner ALTUN*

1757-1778 5-6 Yaş Çocuklarının Yaşam Doyumunu Yordamada Annelerin Ebeveynlik Stres Düzeyi ve Yaşam Doyumunun Rolü

*Burcu BAĞCI ÇETİN*

1779-1802 An Investigation into the Perceptions and Stereotypical Beliefs of Preschool-Age Children Regarding Poverty

*Gülseren ERHAN Seda ŞAHİN Gülşah DOĞANAY*

1803-1826 BİLSEM Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarıyla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

**BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ/ JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION  
FACULTY**

**ISSN: 1307-1076** **E-ISSN: 2687-3281**  
Yıl/Year: 2024 Cilt/Volume: 19 Sayı/Issue: 41

*Elif Sanem KIROĞLU Ufuk GÜVEN*

1827-1842 Tarih Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sürecinde İş Birlikli Yöntem Hakkında Tutum ve Yaklaşımları:  
Gümüşhane Üniversitesi Örneği

*Hakkı YAPICI*

**Sistemik Derleme ve Meta Analiz**

1843-1869 Hayat Boyu Öğrenme Alanında 2013-2023 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılmış Araştırmaların  
İncelenmesi

*Serkan YENİL Gülsun ŞAHAN*

## Ergenler İçin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Erdal KILINÇ\*

Makale Geliş Tarihi: 27/06/2023

Makale Kabul Tarihi: 18/09/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1320503

### Öz

*Bu çalışmada, ergenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçen bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçla açımlayıcı faktör analizi (AFA) için 675, doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için 445 ve test tekrar test güvenirliliği için 73 olmak üzere toplam 1094 ortaokul öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. AFA uygulaması sonucunda 14 madde ve iki alt boyuttan oluşan yapının toplam varyansın %41.53'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğe ait uyum iyiliği değerlerinin [ $\chi^2/sd = 2.17$ ; RMSEA = .05; GFI = .95; AGFI = .93; CFI = .96; NFI = .95; IFI = .96; SRMR = .04] olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirlilik düzeyini tespit etmek için yapılan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .77, test tekrar test güvenirliliğinin .84 olduğu tespit edilmiştir. Bu veriler, Ergenler İçin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin (EİKDÖ) ortaokul öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeyini tespit etmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Ergenler, kültürlerarası duyarlılık, ölçek geliştirme.

## Developing Intercultural Sensitivity Scale for Adolescents: Validity and Reliability Study

### Abstract

*In this study, it was aimed to develop a measurement tool that measures the level of intercultural sensitivity of adolescents in a valid and reliable way. For this purpose, a total of 1094 secondary school students, 675 for exploratory factor analysis (EFA), 445 for confirmatory factor analysis (CFA), and 73 for test-retest reliability, constituted the study group. As a result of the EFA application, it was determined that the structure consisting of 14 items and two sub-dimensions explained 41.53% of the total variance. As a result of the confirmatory factor analysis, the goodness of fit values of the scale [ $\chi^2/sd = 2.17$ ; RMSEA = .05; GFI = .95; AGFI = .93; CFI = .96; NFI = .95; IFI = .96; SRMR = .04]. The Cronbach alpha internal consistency coefficient, which was used to determine the reliability level of the scale, was found to be .77, and the test-retest reliability was found to be .84. These data show that the Intercultural Sensitivity Scale for Adolescents (ICSS) is a valid and reliable tool to determine the level of intercultural sensitivity of secondary school students.*

**Keywords:** Adolescents, intercultural sensitivity, scale development.

\*Millî Eğitim Bakanlığı, Ankara, Türkiye, [erdalkilinc27@gmail.com](mailto:erdalkilinc27@gmail.com), ORCID: [0000-0001-9665-4241](https://orcid.org/0000-0001-9665-4241)

**Kaynak Gösterme:** Kılınç, E. (2024). Ergenler için kültürlerarası duyarlılık ölçeği geliştirme: Geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1508-1526.



## Giriş

Günümüzde küreselleşmeye bağlı olarak göç alan ve göç veren ülke sayısındaki artış, beraberinde dünya üzerindeki göçmen sayısında kayda değer bir artış ortaya çıkmıştır. Dünya nüfusunda yaşanan bu hareketliliğe bağlı olarak birçok ülkede geçmişte benzeri görülmemiş bir demografik, sosyal ve kültürel çeşitlilik ortaya çıkmıştır (Valesco, 2023; Zhang & Han, 2019). İnsanlar arasındaki bu etkileşim beraberinde kültürel farklılıkların sosyal yaşam içerisinde daha fazla hissedilmesine sebebiyet vermiş ve birçok insan farklı kültürden insanlarla iletişim kurabilmek için yeni yetenekler geliştirmek zorunda kalmıştır (Fantini, 2009).

Kültürel farklılıkları anlama, kabul etme ve kültürel farklılıklara sahip bireylerle etkin işbirliği ve iletişim kurmayı içeren kültürlerarası duyarlılık kavramı (Bhawuk & Brislin, 1992; Braskamp vd., 2012; Chen, 1997; Fantini, 2009; Foronda, 2008; Garcia, 1995; Merrill vd., 2012) daha çok farklı kültürler arasındaki etkileşim için kullanılan bir kavram olmakla beraber bu kavramın aynı kültür içindeki alt kültürleri de kapsayan daha geniş bir anlamı vardır (Hammer vd., 2003). Bu nedenle kültürlerarası duyarlılık, önceleri göçe bağlı uyumun bir sonucu olarak farklı kültürel çevrelere uyumu ifade ederken, kültürel çeşitliliğin arttığı günümüzde aynı toplumda bireysel ve toplumsal uyumun sağlanması, birlikte yaşamın kolaylaştırılması amacıyla da önemsenmektedir (Meydanlıoğlu vd., 2015, Pusch, 2004).

Alanyazın incelendiğinde kültürlerarası duyarlılık konusunda kavramsal olarak farklı kullanımların olduğu görülmektedir (Deardorff, 2006). Fantini (2009), yaptığı alanyazın taramasında kültürlerarası duyarlılık, çok kültürlülük, uluslararası iletişim, kültürel zekâ, kültürlerarası farkındalık, kültürlerarası uyum gibi kavramların aynı amaçla kullanıldığını tespit etmiştir. Bu araştırmada kavramsal olarak kültürlerarası duyarlılık ifadesi kullanılacaktır.

Kültürlerarası duyarlılığa ilişkin tanımlamalar incelendiğinde alanyazında bu konuda da fikir birliğinin olmadığı görülmektedir. Bennett (1991) kültürlerarası duyarlılığın gelişimsel boyutunu ön plana çıkararak bireyin farklı kültürlerle teması ile gelişen bir kavram olduğunu belirtmiş, Bhawuk ve Brislin (1992) ise kültürel duyarlılığı bir kişilik özelliği olarak ele almış ve bireyin farklı kültürden insanların yaşam biçimlerine, düşünce ve davranışlarına karşı açık fikirli olması üzerinde durmuştur. Chen ve Starosta (1997) kültürlerarası duyarlılığı, kültürlerarası yetkinlik kavramının bir bileşeni olarak ele alarak kültürlerarası yetkinliği yüksek bireylerin farklı kültürlerle daha kolay uyum sağlayabildiklerini, farklı kültürlerden bireylerle daha kolay iletişime geçebildiğini ve kültürel farklılıklara daha çok saygı gösterdiklerini kabul eder. Bu kuramcılara göre kültürel yetkinliğin duyuşsal boyutunu ise kültürlerarası duyarlılık oluşturmaktadır. Chen (1997) kültürlerarası duyarlılığı bireyin kültürel farklılıkları anlama, saygı gösterme, kabul etme ve uygun etkileşim yeteneği olarak tanımlamıştır. Hammer ve arkadaşları (2003) ise kültürlerarası duyarlılığı, bireyin yaşantısal olarak kültürel farklılıkları ayırt etme becerisi olarak açıklarken Tarchi vd. (2019), kültürlerarası duyarlılığı bir yaşam

becerisi olarak ele alıp bireylere kültürel farklılıkları deneyimleyebilecek imkânların sunulması geliştirilebileceğini kabul eder. Zhu (2011), kültürlerarası duyarlılığı, bireyin kültürel farklılıkların ayırıcılığında olması ve bu farklılıklara ilişkin olumlu kabule sahip olması olarak tanımlamıştır.

Kültürlerarası duyarlılık kavramını açıklamak üzere geliştirilen kuramlar incelendiğinde ise göze çarpan kuramlardan biri Milton J. Bennett'in kuramıdır. Bennett (1986; 1993)'in kültürlerarası duyarlılık gelişim modelinde bireyin, kendi kültüründen farklı kültürlerle temas etmesi sonucunda inkâr, savunma, indirgeme, kabullenme, uyum ve bütünleşme aşamalarından oluşan bir gelişimsel süreç içerisinde gelişerek farklı kültürlerle karşı daha esnek, daha kabul edici ve daha uyumlu bir seviyeye erişeceğini iddia eder. Bu süreçte birey kendi kültüründen farklı kültürlerin varlığını kabul eder ve daha geniş bir bakış açısı ile kültürel farklılıkları değerlendirir. Kültürlerarası duyarlılığın gelişimi için en önemli husus bireyin farklı kültürlerle temas etmesidir. Farklı kültürlerle temas sonucunda bireyin kültürel davranışlarını sorgulamaya başlaması ve alternatif kültürel davranışların farkına varması beklenir (Bennett, 1991; Bennett & Bennett, 2001). Bennett'in kuramı yaşantı, bireysel bakış açısı, kişisel anlamlandırma üzerine kurulu olduğu için bilişsel yapılandırmacı bir kuram olarak kabul edilebilir.

Chen ve Starosta (1997) ise kültürlerarası duyarlılığı, kültürlerarası iletişim yetkinliği ile bağlantılı olarak ele alarak iletişim yetkinliğinin duyuşsal, bilişsel ve davranış boyutuna karşılık gelen kültürlerarası duyarlılık, kültürlerarası farkındalık ve kültürlerarası yetkinlik kavramlarını ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmacılara göre kültürlerarası iletişim yetkinliğinin duyuşsal bileşeni kültürlerarası duyarlılık kavramıdır. Kültürlerarası duyarlılığı bireyin kültürlerarası etkileşim öncesinde, sırasında ve sonrasında olumlu duyuşsal tepkiler vermesi ve alması, kültürel farklılıklara saygı göstermesi olarak açıklanmıştır. Chen ve Starosta (1997) ortaya koydukları modelde kültürlerarası duyarlılığı, benlik kavramı, açık fikirlilik, yargılayıcı olmama ve sosyal rahatlık kavramlarının bütünü olarak ele almıştır.

Deardorff (2004; 2006; 2009) tarafından geliştirilen kültürlerarası yetkinlik süreç modeli ise kültürlerarası çeşitli öğeler arasında meydana gelen hareket ve süreç yöneliminin ana hatlarını çizerek kültürlerarası yetkinliğin yapısını ortaya koyar. Bu model, bireysel düzeyden kültürlerarası etkileşime geçişi ifade eder. Deardorff modelini, bilgi ve anlama, içsel çıktılar, dışsal çıktılar ve tutumlar olmak üzere dört bileşen arasındaki döngü üzerine kurgulamıştır. Bilgi ve anlama aşamasında kültürel öz farkındalık, derin kültürel bilgilere ilişkin öğrenmeler, gözlemler ve değerlendirmeler yer alır. Bir sonraki aşama olan içsel çıktı aşamasında farklı kültürlerin varlığına ilişkin olumlu bir bakış açısının gelişmesi ve uyumu yer alırken dışsal çıktı aşamasında kültürlerarası etkileşim durumunda uygun iletişim ve davranışlara sahip olmak yer alır. Son ve en önemli olan tutum aşaması ise diğer kültürlerle değer verme, saygı duyma, açık olma ve öğrenme istekliliğini içerir. Bu modelde farklı aşamalar arasında geçiş mümkün olmakla birlikte kültürlerarası

duyarlılığın uygunluk ve etkililik derecesi, tüm döngünün tamamlanmasına bağlı olduğu kabul edilir. Sonuç olarak Deardorff'un modeli bir süreç modeli olup kültürlerarası yetkinlik geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Yukarıdaki tanımlamalar ve modeller incelendiğinde kültürlerarası duyarlılığın, kültürler arasındaki farklılıkları anlamayı, bu farklılıklara saygı duymayı içeren duyuşsal ve bilişsel yönleri ağır basan ve geliştirilebilecek bir beceri olduğu söylenebilir. Bu açıdan çocuk ve ergenlerin gelişim sürecinde kültürlerarası duyarlılık düzeylerinin erken dönemde tespit edilmesi ve uygun müdahalelerde bulunulması oldukça önemlidir. Ancak bunun için erken yaşlarda kültürlerarası duyarlılık düzeyinin ölçülmesi gerekmektedir. 7 bölge, 81 şehir ile farklı kültürel özelliklere sahip bir ülke olan ve 2011 yılında başlayan Suriye krizi sebebiyle 19/04/2023 tarihi itibarıyla 3.366.185 geçici koruma statüsünde bireyin ikamet ettiği (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023) Türkiye'de kültürlerarası duyarlılığı ölçmek için geliştirilen veya uyarlanan ölçme araçları incelendiğinde Chen ve Starosta (2000) tarafından yetişkinler için geliştirilen Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin Bulduk vd. tarafından 2010 yılında, Üstün tarafından 2011 yılında, Bahar Özvarış vd. tarafından ise 2022 yılında farklı üniversite öğrencilerinden toplanan veriler ile uyarlama çalışmaları yaptıkları görülmektedir. Ayrıca Yıldırım ve Çağlayan (2022), Braskamp vd. (2012) tarafından geliştirilen küresel bakış açısını merkeze alan Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği ile Aliyev (2011) tarafından geliştirilen Kültürlenme Ölçeği'nin yine üniversite öğrencilerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında Türkiye'de geliştirilmiş kültürlerarası duyarlılığı ölçen özgün bir ölçme aracına rastlanılmadığı gibi mevcut ölçme aracı sayısının da yetersiz olduğu, farklı yaş gruplarına hitap etmedikleri görülmüştür. Nitekim Türkiye'de ikamet eden 0-18 yaş arası geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısının 1.622.522 olması (Göç İdaresi Başkanlığı, 2023), bu çocuk ve ergenlerin Türk öğrenciler ile aynı eğitim kurumlarında öğrenim gördükleri göz önüne alındığında ergenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyini ölçen bir ölçme aracı ihtiyacı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak bu araştırmanın amacı kültürlerarası duyarlılığın gelişimsel boyutunu ön plana çıkaran kuramcıların görüşlerinden hareketle kültüre açıklık ve saygı boyutlarını içeren, özellikle erken yaşlarda farklı kültürlerle temasta bulunan ergenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini tespit etmek için kullanılacak bir kültürlerarası duyarlılık ölçeği geliştirmektir.

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın çalışma grubu, ölçeğin geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

## Çalışma Grubu

Bu çalışmada farklı kültürlerden ergenlere ulaşabilmek için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışma grubu, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde farklı

sosyoekonomik gelir seviyesi ile farklı kültürlere sahip ailelerin ikamet ettiği bölgelerde bulunan ve geçici koruma statüsünde öğrencisi olan ortaokullardaki öğrencilerden oluşturulmuştur. Bu amaçla belirlenen 4 ortaokulda random küme örnekleme yöntemi ile 5, 6, 7 ve 8. sınıf düzeyinde ikişer şube belirlenmiş, bu şubelerde öğrenim gören 675 öğrenciden alınan veriler ile açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Aynı yöntemle aynı okulların, her sınıf seviyesinde farklı şubelerinde öğrenim gören 445 öğrenciden alınan veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin test tekrar test güvenilirliğini hesaplamak için yine aynı okullarda öğrenim gören ve daha önce ölçek uygulanmamış 73 öğrenciden oluşan bir çalışma grubu belirlenmiştir. Her üç çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.  
*Çalışma Grubuna Ait Bilgiler*

Sınıf Düzeyi	AFA Çalışma Grubu				DFA Çalışma Grubu				TTT Güvenirliği Çalışma Grubu			
	Cinsiyet		Toplam	%	Cinsiyet		Toplam	%	Cinsiyet		Toplam	%
	Kız	Erkek			Kız	Erkek			Kız	Erkek		
5. Sınıf	88	85	173	25.63	50	65	115	25.84	11	10	21	28.77
6. Sınıf	80	88	168	24.89	51	55	106	23.82	9	9	18	24.66
7. Sınıf	79	92	171	25.33	63	51	114	25.61	8	10	18	24.66
8. Sınıf	75	88	163	24.15	57	53	110	24.73	7	9	16	21.91
Toplam	322	353	675	100	221	224	445	100	35	38	73	100

### Ergenler İçin Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği'nin (EİKDÖ) Geliştirilmesi

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle kültürlerarası duyarlılık konusunda alanyazın incelenmiş, Millî Eğitim Bakanlığı ilkökul, ortaokul ve lise ders kitaplarında kültür kavramının nasıl ele alındığı incelenmiştir. İlkokul 4. sınıf ile ortaokul 5. sınıfa devam eden iki farklı öğrenci grubu ile kültür kavramının kendileri için ne ifade ettiği üzerine grup görüşmeleri yapılmıştır. Ardından ülkemizde farklı yaş grupları için kullanılan kültürlerarası duyarlılık ölçekleri (Bahar Özvarış vd., 2022; Bulduk vd.,2010; Üstün, 2011; Yıldırım & Çağlayan, 2022) incelenmiştir. Öğrenci görüşleri, alanyazın, ders kitapları ve mevcut ölçekler incelendikten sonra 42 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan maddeler daha önce ölçek geliştirme sürecinde yer almış 3 psikolojik danışma ve rehberlik, 1 ölçme ve değerlendirme alan akademisyeni, ortaokulda görev yapan 2 psikolojik danışman, rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapan 1 psikolojik danışmanın uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar her maddeyi ‘uygun’, ‘kısmen uygun’ veya ‘hiç uygun değil’ seçeneklerinden birini işaretleyerek değerlendirmiş ve varsa önerilerini belirtmiştir. Uzman görüşlerinden sonra madde havuzundan 2 madde çıkarılmış, 12 maddede de düzeltme yapılmıştır. Bu düzeltmelerden sonra maddeler, ortaokulda görev yapan iki Türkçe öğretmeni tarafından imla, yazım, anlaşılabilirlik ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından incelenmiştir. Bir sonraki aşamada hazırlanan maddelerin farklı sınıf seviyelerinde

yer alan, Türk ve geçici koruma statüsündeki 10 kişilik bir öğrenci grubunda pilot uygulaması yapılarak her maddeye ilişkin öğrenci değerlendirmeleri alınmıştır. Öğrenci değerlendirmelerine göre 16 maddede düzeltme yapılmış ve maddelerin anlaşılır olduğu bilgisi alınmıştır. Ayrıca araştırma öncesinde Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan araştırmanın etik uygunluk onayı alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan alınan etik kurul onayı ve Gaziantep Valiliği'nden alınan araştırma izni doğrultusunda araştırma verileri Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde çalışma grubunda yer alan ortaokulların 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Ölçeğe ait deneme formları her üç veri toplama işlemi için de basılı form şeklinde sınıf ortamında öğrencilere dağıtılmış, verilerin hangi amaçla kullanılacağı, kişisel verilerin paylaşılmayacağı, araştırmaya katılımın gönüllülüğü ve araştırma hakkında nasıl bilgi alacakları konusunda uygulayıcı tarafından öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilere, ölçek maddelerinin doğru veya yanlış cevabının olmadığı, maddeleri okuduktan sonra kendilerine en uygun gelen seçeneği işaretlemeleri açıklanmıştır. Ayrıca öğrencilere maddelere verdikleri cevapların gizli kalacağı, not vb. amaçla kullanılmayacağı ifade edilmiş ve maddelere samimi cevaplar vermeleri istenmiştir. Ölçek uygulaması ilk uygulamada yaklaşık 25 dakika, daha sonraki uygulamalarda ise yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Ayrıca üçüncü uygulamada ölçeğin test tekrar test güvenilirliğini hesaplamak için 73 kişilik öğrenci grubuna ölçek formuna rumuz koymaları istenmiş ve 28 gün arayla ölçek iki kez aynı öğrencilere uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışma verileri üzerinde açımlayıcı faktör analizi, korelasyon ve güvenilirlik hesaplaması SPSS 25.0 programıyla, doğrulayıcı faktör analizi ise LISREL programı aracılığı ile hesaplanmıştır. Analiz işlemlerinden önce verilerde kayıp veri, uç değer, normallik ve çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı incelenmiş, gerekli ayıklamalar yapılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

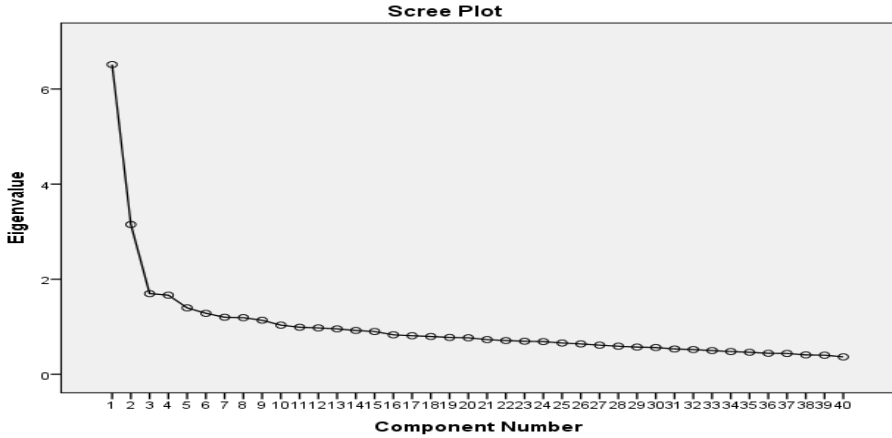
Bu bölümde araştırmaya konu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini tespit etmek için yapılan analizler hakkında bilgi sunulmuştur.

#### **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**

AFA öncesinde toplanan veri setinde aşırı uç değer gösteren, sistematik kodlama yapılan veya boş bırakılan maddenin bulunduğu 8 veri ayıklanmıştır. Daha sonra veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için Skewness (.251) ve Kurtosis (-.215) değerlerine bakılmış ve elde edilen değer -1 ile 1 arasında olduğu için

veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Can, 2019; Leech, vd., 2005). Verilerin çoklu bağlantı sorunu korelasyon değerinden hareketle incelenmiş olup maddeler arasındaki korelasyon değerinin .80 altında kaldığı, bu değerden hareketle verilerin çoklu bağlantı sorunu taşımadıkları tespit edilmiştir (Kline, 2005). Verilerin AFA'ya uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmış ve .86 değeri elde edilmiştir. Büyüköztürk (2010), AFA uygulanabilmesi için KMO değerinin .60 ve üzeri olması gerektiğini, Tavşancıl (2002) ve Field (2009) ise KMO değerinin .50 üstünde bir değer olması gerektiği göz önüne alındığında AFA uygulaması için veri setinin yeterli büyüklükte bir KMO değerine sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca Büyüköztürk (2010) AFA uygulanabilmesi için veri setine ait Bartlett's testinin anlamlı çıkması gerektiğini belirtmiş, bu amaçla yapılan Bartlett's testinin de anlamlı olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2=5603.37$ ;  $p<.01$ ). Bu değerlerden hareketle veri setinin AFA uygulanması için uygun olduğu kabul edilmiştir.

EİKDÖ'ye ait veri seti üzerinde yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda faktör öz değerleri için kabul edilen alt sınır olan 1'in üzerinde (Büyüköztürk, 2010; Can, 2019) değer alan 10 faktör tespit edilmiştir. Pallant (2016), AFA sonucunda ölçeklerde kullanılacak faktör sayısını belirlemek için Catell yamaç testi kullanılmasını ve test sonucunda elde edilen öz değer grafiğinin yatay olmaya başladığı yerin faktör sayısı olarak alınması gerektiğini kabul eder. Bu amaçla oluşturulan öz değer grafiği Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. EİKDÖ öz değer grafiği.

Şekil 1 incelendiğinde öz değer grafiğindeki eğimin yatay olmaya başladığı noktadan hareketle iki faktör üzerinde işlem yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda ilk faktör etrafından toplanan yığılmayı azaltmak ve yorumlamayı kolaylaştırmak için döndürme işlemine ihtiyaç duyulur (Can, 2019). Büyüköztürk (2002) araştırma sonuçlarının genellenebilirliği ön planda ise dik döndürme

yapılmasını, Tavşancıl (2002) ise bu amaçla en çok tercih edilen tekniğin varimax olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle elde edilen veriler üzerinde varimax dik döndürme tekniği kullanılarak faktör özellikleri tespit edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında maddelerin faktör yük değerleri alt sınırı olarak Can, (2019), Tabachnick ve Fidell (2015) tarafından kabul edilen .45 değeri, eşik değer olarak kabul edilmiştir. Ayrıca binişik madde tespit yapılırken Can (2019) tarafından belirtilen .15 değeri üst sınır değeri olarak kullanılmıştır. Bu iki değer esas alınarak faktör yük değerleri .45'in altında olan maddeler ile iki faktördeki yük değeri farkı .15'in üstünde olan 23 madde (2, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 20, 26, 27, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38) ölçek formundan çıkarılmıştır. Bu maddeler çıkarılırken binişik maddelerden başlanarak daha sonra faktör yük değerleri en düşük olan maddeler tek tek çıkarılmıştır. Bu kapsamda binişiklik düzeyi .15'in üstünde olan 2 madde ile faktör yük değeri .45'in altında olan 21 madde ölçme aracı formundan çıkarılmıştır. Ardından ölçeğin 17 maddelik formu üzerinde yeniden AFA yapılmış ve elde edilen değer sonucunda uzman görüşünden hareketle 3 madde (4,18 ve 19) buldukları alt boyutla uyumlu olmadıkları için ölçek formundan çıkarılmıştır. 2 alt boyutta yer alan 14 maddenin döndürme sonrası faktör yük değerleri, ortak faktör varyansları ve madde toplam test korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Madde Faktör Yük Değerleri, Ortak Faktör Varyansları ve Madde Toplam Test Korelasyonları*

		F1	F2	OFV	MTK
<b>KÜLTÜRE AÇIKLIK</b>					
23	Farklı kültürlerin gelenek ve göreneklerini merak ederim.	.68		.65	.58
22	Farklı kültürleri tanımak hoşuma gider.	.67		.61	.55
24	Farklı kültüre özgü çocuk oyunlarını öğrenmek isterim.	.62		.58	.53
1	Farklı kültürden insanlarla konuşmaktan mutlu olurum.	.62		.53	.49
25	Farklı kültürdeki insanların hayat hikâyelerini dinlemek hoşuma gider.	.59		.58	.53
3	Farklı kültüre sahip insanlarla zaman geçirmekten hoşlanırım.	.58		.50	.45
21	İnsanların kültürlerinin farklı olması arkadaş olmalarına engel değildir.	.56		.53	.49
14	Farklı kültürden insanlarla iletişime geçerken onların kültürel özelliklerini öğrenmeye çalışırım.	.55		.50	.47
34	Toplumda farklı kültürlere sahip insanların olmasından memnunum.	.50		.49	.45
<b>SAYGI</b>					
30	Farklı kültürden insanların görüşlerini kabul etmem.		.74	.59	.53
31	Farklı kültürden insanların düşüncelerini önemsemem.		.73	.61	.48
29	Arkadaş ortamında farklı kültürden insanların olmasından rahatsız olurum.		.69	.57	.48

39	Farklı kültürden insanların varlığından rahatsız olurum.	.68	.56	.49
40	Farklı kültürden insanların kültüre özgü davranışlarından rahatsız olurum.	.65	.57	.43

\*p<.01

Tablo 2 incelendiğinde EİKDÖ'nün "Kültüre Açıklık" alt boyutunun madde faktör yük değerlerinin .50 ile .68 arasında, "Saygı" alt boyutunun madde faktör yük değerlerinin ise .65 ile .74 arasında değiştiği; ölçek maddelerinin ortak faktör varyanslarının .49 ile .65 arasında; madde toplam test korelasyonunun ise .43 ile .58 arasında değer aldığı görülmektedir.

EİKDÖ alt boyutları arasında çoklu bağlantı sorunu olup olmadığını ortaya çıkarmak için yapılan korelasyon analizi değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

*EİKDÖ ve Alt Boyutlarına Ait Korelasyon, Ortalama ve Standart Sapma Değerler.*

	Alt boyutlar arasındaki korelasyon		Alt boyutların ölçeğin geneli ile korelasyonu
	1	2	
1. Kültüre açıklık			.84*
2. Saygı	.20*		.69*
$\bar{X}$	32.13	16.84	
Ss	7.20	5.26	

\*p<.01

Tablo 3 incelendiğinde EİKDÖ alt boyutlar arasında yapılan korelasyon analizinde .20 (p<.01) değeri elde edilmiştir. Kline (2005) alt boyutlar arasında çoklu bağlantı sorunu olabilmesi için elde edilen korelasyon değerinin .85 üzerinde olması gerektiğini, Tabachnick ve Fidell (2015) ise bu değer .90 ve üzeri olması halinde çoklu bağlantı sorunu olabileceğini ifade eder. Bu değerler ile kıyaslandığında EİKDÖ'nün alt boyutları arasında elde edilen korelasyon değerinin çoklu bağlantı sorunu taşımadığı söylenebilir. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının ölçeğin tamamı ile olan korelasyonu incelendiğinde birinci alt boyut için değer .84, ikinci alt boyut için değer .69 düzeyinde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

EİKDÖ ve alt boyutlarına ilişkin öz değer ve açıkladıkları varyans değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

*Ölçeğe Ait Öz Değer ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri*

	Öz değer	Açıklanan varyans (%)
1. Kültüre açıklık	3.58	25.62
2. Saygı	2.22	15.91
EİKDÖ (Toplam)		41.53

Tablo 4'te incelendiğinde "Kültüre Açıklık" alt boyutunun öz değerinin 3.58, açıkladığı varyans değerinin %25.62 olduğu, "Saygı" alt boyutunun ise öz değerinin 2.22, açıkladığı varyans değerinin %15.91 olduğu, her iki alt boyutun birlikte



açıkladığı varyans değerinin ise %41.53 olduğu görülmektedir. Tavşancıl (2002) sosyal bilimlerde kullanılan tutum ölçeklerinde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olmasının, Büyükoztürk (2010) ise çok boyutlu ölçeklerin açıklanan varyans değerinin %30'dan daha yüksek olması gerektiğini kabul eder. Bu değerlere göre EİKDÖ'nün açıkladığı varyans değerinin kabul sınırları içerisinde olduğu söylenebilir.

### Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA)

Bu aşamada ölçeğin yapı geçerliği hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak için doğrulatoryı faktör analizi yapılmıştır. DFA daha önceden oluşturulmuş bir yapının elde edilen yeni veriler üzerinde ne kadar doğrulanabildiği hakkında bilgi verir (Byrne, 2010; Kline, 2005; Meydan & Şeşen, 2011; Ullman, 2001). Bu amaçla AFA sonucunda elde edilen 14 maddelik 2 faktörlü yapı, farklı bir çalışma grubu üzerinde sınanmıştır. Çalışma grubu için belirlenen ortaokulların farklı sınıf ve şubelerinde öğrenim gören toplam 445 öğrenciden alınan verilerde aşırı uç değer gösteren, sistematik kodlama yapılan veya boş bırakılan maddenin bulunduğu 9 veri ayıklanmıştır. Veri setine ait çarpıklık değeri Skewness (-.547) ve basıklık düzeyini belirleyen Kurtosis (-.173) değerine bakılmış ve elde edilen değerler -1 ile 1 arasında olduğu için dağılımda ortalamaı çarpıtıcı değerlerin olmadığı ve normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş (Can, 2019; Leech vd., 2005) ve elde edilen verilerin DFA uygulaması için uygun olduğu tespit edilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri ile alanyazında kullanılan kabul edilebilir sınırlar Tablo 5'te sunulmuştur.

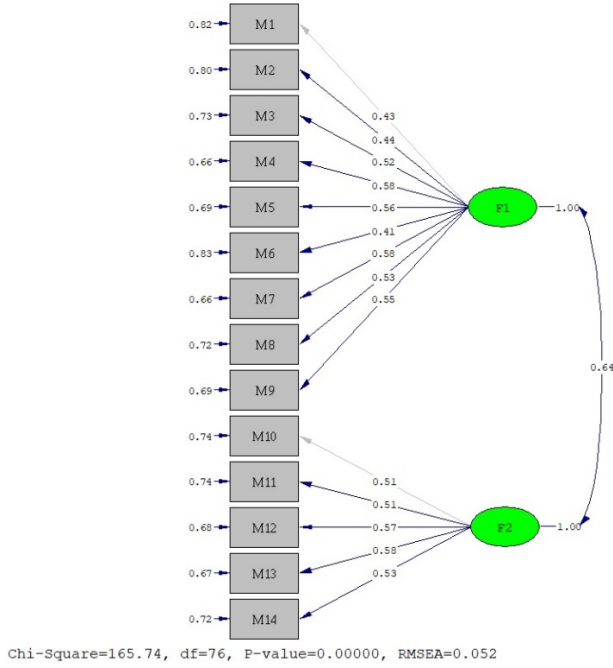
Tablo 5.

#### *Uyum İyiliği İndeksleri, Kabul Değerleri ve DFA Sonucunda Elde Edilen Değerler*

İndeks	Mükemmel Uyum*	İyi Uyum*	DFA Değeri
$\chi^2 /sd$	$\leq 3$	$\leq 5$	2.17
RMSEA	$\leq 0.05$	$\leq 0.08$	.05
GFI	$\geq 0.95$	$\geq 0.90$	.95
AGFI	$\geq 0.95$	$\geq 0.90$	.93
CFI	$\geq 0.95$	$\geq 0.90$	.96
NFI	$\geq 0.95$	$\geq 0.90$	.95
IFI	$\geq 0.95$	$\geq 0.90$	.96
SRMR	$\leq 0.05$	$\leq 0.08$	.04

\*Kaynaklar: (Kline, 2011; Can, 2019; Çoklu vd., 2018; Tabachnick & Fidell 2015)

Tablo 5'te görüldüğü üzere ölçeğe ait uyum iyiliği değerleri [ $\chi^2/sd = 2.17$ ; RMSEA= .05; GFI = .95; AGFI = .93; CFI = .96; NFI= .95; IFI= .96; SRMR = .04] olarak tespit edilmiştir. Bu değerler incelendiğinde AGFI değerinin iyi uyum, diğer değerlerin mükemmel uyum değerine sahip oldukları görülmektedir. Ölçeğe ait DFA diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



**Şekil 2.** DFA sonucu standardize edilmiş madde faktör yükleri ve alt boyutlar arasındaki ilişki diyagramı.

Şekil 2 incelendiğinde Kültüre Açıklık alt boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin .41 ile .58 arasında, Saygı alt boyutundaki maddelerin faktör yüklerinin .51 ile .58 arasında değer aldığı ve tüm maddelerin modele anlamlı katkı sağladığı görülmektedir ( $p < .01$ ).

### Ölçeğin Güvenirliği

EİKDÖ'nün iç tutarlılık ve kararlılık anlamında güvenirliliği hesaplanmıştır. Ölçeğe ait iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa yöntemi ile hesaplanmış olup 'Kültüre Açıklık' alt boyutu için .78, 'Saygı' alt boyutu için .75, ölçeğin tamamı için ise .77 değeri elde edilmiştir. Kararlılık anlamında güvenirlilik katsayısı hesaplamak için test tekrar test yöntem kullanılmıştır. Ölçek, 28 gün ara ile 73 öğrenciye uygulanmış elde edilen veriler üzerinde kararlılık katsayısı 'Kültüre Açıklık' alt boyutu için .90, 'Saygı' alt boyutu için .88 ve ölçeğin tamamı için .84 olarak tespit edilmiştir. Sosyal bilimlerde kullanılan ölçme araçları için .70 ve üzeri güvenirlilik değerleri ölçme araçlarının güvenilir ölçmeler yaptığını gösterdiği (Büyüköztürk, 2010; Tezbaşaran, 1996) göz önüne alındığında ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir ölçmeler yaptığını söylenebilir.

Her ne kadar ölçek geliştirme sürecinde ölçeğin hedef grubunda yer alan ortaokul öğrencileri ile bir alt yaş grubunda bulunan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin kültür

kavramı hakkındaki hazırbulunuşluk düzeyleri ve ders kitap içerikleri incelenmişse de ölçme aracının güvenilirliğinin ölçtüğü özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili olduğu (Büyüköztürk, 2010) göz önüne alınarak ölçek yönergesine kültür kavramını açıklayan bir tanım eklenmiştir. Ayrıca ölçme aracının yönergesi ve maddelerinin açık ve anlaşılır olması, ölçme aracının güvenilirliğini arttıran bir özelliktir (Demircioğlu, 2007; Kan, 2006). Yönergede belirtilen bu tanımlama ile ölçme aracında sıklıkla kullanılan kültür kavramının uygulayıcılar açısından açık ve anlaşılır olması amaçlanmıştır.

### **EİKDÖ'nün Puanlanması**

14 maddeden oluşan EİKDÖ beşli likert tipindedir. Ölçek maddeleri '(1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kısmen katılıyorum, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum' şeklinde puanlanmaktadır. 1, 3, 5, 7, 10, 11, 12, 13 ve 14 maddeler Kültüre Açıklık alt boyutunu, 2, 4, 6, 8 ve 9 maddeler ise Saygı alt boyutunu oluşturmaktadır. Ayrıca 2, 4, 6, 8 ve 9 maddeler ters puanlamaya sahiptir. Kültüre Açıklık alt boyutunda alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan 45; Saygı alt boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 5, en yüksek puan 25'tir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 14, en yüksek puan 70'tir. Ölçek puanları için bir kesme puan olmayıp, ölçekte alınan puanlar arttıkça bireyin kültürlerarası duyarlılık düzeyinin arttığı, alınan puanlar düştükçe kültürlerarası duyarlılık düzeyinin azaldığı kabul edilmektedir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma, ergenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeyini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçecek bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla alanyazın incelemesi, Millî Eğitim Bakanlığı ilkokul 4. sınıf ve ortaokul ders kitaplarında kültür kavramının nasıl ele alındığı, hedef grup öğrencileri ile görüşmeler ve farklı yaş grupları için geliştirilmiş aynı amaca dönük ölçek maddeleri incelenerek 42 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzundaki maddeler 3 psikolojik danışma ve rehberlik, 1 ölçme ve değerlendirme alan akademisyeni, 3 saha çalışanı psikolojik danışmanın uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar değerlendirme yaparken her maddeyi 'uygun', 'kısmen uygun' veya 'hiç uygun değil' seçeneklerinden birini işaretleyerek değerlendirmiş ve varsa önerilerini belirtmiştir. Uzman görüşlerinin akabinde gerekli düzeltmeler yapılarak madde havuzu 40 maddeye indirgenmiş ve daha sonra maddeler iki Türkçe öğretmeni tarafından imla, yazım, anlaşılabilirlik ve öğrenci seviyesine uygunluk açısından incelenmiştir. Son olarak farklı sınıf seviyelerinde yer alan farklı kültüre sahip 10 kişilik bir öğrenci grubunda pilot uygulama yapılarak her maddeye ilişkin öğrenci değerlendirmeleri alınarak deneme uygulaması öncesinde maddelerin son hali verilmiştir.

Ortaokul 5,6,7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 675 öğrenciden alınan veriler üzerinde yapılan AFA sonucunda ortaya çıkan yamaç grafiğinden hareketle ölçeğin

iki faktörlü bir yapıda olabileceği görülmüştür. AFA sonucundan hareketle toplam 23 madde birden fazla alt boyutta benzer faktör yüklerine sahip olması veya açıkladıkları varyans değerlerinin düşük olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Ardından ölçek maddeleri ait oldukları alt boyutlar ile uyumlu olup olmadıkları açısından tekrar uzman görüşüne sunulmuş ve 3 madde buldukları alt boyut ile uyumlu olmadıkları için ölçek formundan çıkarılmıştır. Bu aşamada elde edilen 14 maddeli ve iki faktörlü yapının toplam varyansın %41.53'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu oran, sosyal bilimlerde kullanılan ölçeklerde aranan açıklanan varyans düzeyinin kabul sınırları içerisinde yer almaktadır (Büyüköztürk, 2010; Tavşancıl, 2002). Ölçeğin 9 maddelik birinci faktörü 'Farklı kültüre sahip insanlarla zaman geçirmekten hoşlanırım', 'Farklı kültürleri tanımak hoşuma gider' ve 'Farklı kültürlerin gelenek ve göreneklerini merak ederim' ve benzeri maddeler içerdiği için 'Kültüre Açıklık' olarak adlandırılmıştır. Deardoff (2006) kültüre açıklık kavramını, kültürlerarası öğrenmeye isteklilik olarak açıklarken, Davis ve Cho (2005) kültüre açıklık özelliğine sahip bireylerin farklı kültürlere daha kısa sürede uyum sağladıkları ve öğrenmeye açık olduklarını ifade etmiştir. Ölçeğin ikinci faktörü ise 'Farklı kültürden insanların varlığından rahatsız olurum', 'Farklı kültürden insanların kültüre özgü davranışlarından rahatsız olurum' ve 'Farklı kültürden insanların görüşlerini kabul etmem' gibi ifadeler içerdiği için 'Saygı' olarak adlandırılmıştır.

AFA sonucunda ortaya çıkan yapı, 445 kişilik farklı bir çalışma grubuna uygulanarak elde edilen veriler üzerinde ölçeğin model uyumunu DFA ile test edilmiş ve ölçeğin örtük yapı ile uyumlu ölçüm yaptığı tespit edilmiştir.

Ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilirlik düzeyini tespit etmek için yapılan Cronbach alfa hesaplamasında 'Kültüre Açıklık' alt boyutu için .78, 'Saygı' alt boyutu için .75, ölçeğin tamamı için .77 değeri elde edilmiştir. Kararlılık anlamında ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek için 73 kişilik farklı bir çalışma grubunda 28 gün ara ile yapılan iki uygulama sonucunda 'Kültüre Açıklık' alt boyutu için .90, 'Saygı' alt boyutu için .87, ölçeğin tamamı için .84 değeri elde edilmiştir. Bu değerler sosyal bilimlerde geliştirilen ölçeklerde aranan kabul değerinin üzerinde olduğundan ölçeğin güvenilir ölçüm yaptığı söylenebilir (Büyüköztürk, 2010; Tezbaşaran, 1996).

Ölçek geliştirme sürecinde AFA uygulaması için ayrı, DFA uygulaması için ayrı, test tekrar test güvenilirliği için ayrı olmak üzere toplam 1094 kişilik bir çalışma grubu ile çalışılmış olması, alanyazında ergenler için bu alanda geliştirilmiş bir ölçeğe aracına rastlanılmamış olması, ölçek alt boyutlarında alanyazında belirtilen yeter sayıda maddeden oluşması ve ölçeğin AFA, DFA ve güvenilirlik değerlerinin sosyal bilimlerde ölçek geliştirmede aranan değerleri karşılıyor olması bu araştırmanın güçlü yönlerindedir. Ayrıca Tezbaşaran (2008) tutum ölçeklerinde hem olumlu hem olumsuz puanlamaya sahip maddelerin bir arada olmasının ölçeğin güvenilirliğine olumlu yönde katkıda bulunacağını ifade etmekte olup bu çalışmada hem olumlu hem olumsuz puanlanan maddelerin olması araştırmanın başka bir güçlü yönünü oluşturmaktadır. Alanyazın incelendiğinde Türkiye'de yetişkinlerin kültürlerarası

duyarlılığını ölçmek amacıyla birçok ölçek geliştirildiği görülmektedir (Bahar Özvarış vd., 2022; Bulduk vd.,2010; Üstün, 2011; Yıldırım & Çağlayan, 2022). Ancak alanyazında bu amaçla ergenlere yönelik Türkiye’de geliştirilmiş veya uyarlanmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmada geliştirilen ölçeğe benzer içeriğe sahip bir ölçeğe ulaşamadığı için ölçeğin ölçüt geçerliği incelenememiş olması, ölçeğin sadece ortaokul düzeyindeki ergen öğrenciler üzerinde geliştirilmiş olması bu araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Başka bir araştırma ile EİKDÖ’nün lise öğrencileri üzerinde uyarlama çalışmaları yapılabilir. Kültür çeşitliliğinin bulunduğu bölgelerde görev yapan psikolojik danışman, sosyal çalışmacı ve eğitimciler, EİKDÖ’yü uygulayarak ergenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini tespit ederek çeşitli uyum ve müdahale stratejileri geliştirebilirler.

### **Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri ve Çıkar Çatışması Beyanı**

Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulunun 06.06.2023 tarih ve 7 nolu toplantısında alınan kararla bu araştırmanın etik uygunluğu tespit edilmiştir.

### **Kaynakça**

- Aliyev, R. (2011). *Farklı kültürlerden gelen yükseköğretim öğrencilerinin eğitim ortamlarındaki ilk etkileşim algılarının ve kültürlenme düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 141287). [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bahar Özvarış, Ş., Güçiz Doğan, B., Konşuk Ünlü, H., Şanver, T. M., Susuz, Ç. & Sullivan, R. (2022). Adaptation of intercultural sensitivity scale for Turkish medical students. *International Journal of Intercultural Relations*, 88, 163-176. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-225741/v1>
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2001). *Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity*. The Diversity Symposium, Diversity Collegium, Bentley College, Waltham, Mass., 1-44. <http://www.diversitycollegium.org/pdf2001/2001Bennettspaper.pdf>
- Bennett, M. J. (1991). Developing intercultural sensitivity. *Training and Culture Newsletter*, 3(5), 4-16.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21–72). Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Bennett, M.J. (1979). Overcoming the golden rule: Sympathy and empathy. D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbook 3*, Beverly Hills, CA: SAGE.
- Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10, 179-196. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](https://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2)
- Bhawuk, D. P. & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16(4), 413-436. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(92\)90031-O](https://doi.org/10.1016/0147-1767(92)90031-O)

- Braskamp, L. A., Braskamp, D. C., Merrill, K. C. & Engberg, M. E. (2012). *Global perspective inventory (GPI): Its purpose construction, potential uses and psychometric characteristics*. Global Perspective Institute, Inc., Chicago, IL.
- Bulduk, S., Tosun, H. ve Ardiç, E. (2010). Türkçe kültürler arası duyarlılık ölçeğinin hemşirelik öğrencilerinde ölçümsel özellikleri. *Türkiye Klinikleri J Med Ethics* 19(1), 25-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*, Routledge.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (10. Baskı) Pegem Akademi.
- Chen G.M. & Starosta W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*; 3(1): 2-14.
- Chen, G. M. (1997). *A review of the concept of cultural sensitivity*. [Conference presentation]. Convention of the Pacific and Asian Communication Association, Honolulu, HI.
- Çoklu, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Davis, N. & Cho, M.O. (2005). Intercultural competence for future leaders of educational technology and its evaluation. *Interactive Educational Multimedia*, 10, 1-22.
- Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. [Unpublished dissertation, North Carolina State University, Raleigh].
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: SAGE.
- Demircioğlu, G. (2007). Geçerlik ve güvenilirlik, E. Karip (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme*. (7. baskı, s. 52-78) içinde. Pegem Yayıncılık.
- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. SIT Occasional Papers Series Addressing Intercultural Education, Training & Service, Vermont, USA.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, CA: SAGE.
- Foronda, C. L. (2008). A concept analysis of cultural sensitivity. *Journal of Transcultural Nursing*, 19(3), 207-212.
- Garcia, M. H. (1995). An anthropological approach to multicultural diversity training. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 31(4), 490-504.
- Hammer M. R., Bennett M. J. & Wiseman R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 421-443.
- Kan, A. (2006). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılğan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. baskı, s. 43-102) içinde. Anı Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.

- Leech, N. L., Barrett, K. C. and Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and implementation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrill, K. C., Braskamp, D. C., & Braskamp, L. A. (2012). Assessing Individuals' Global Perspective. *Journal of College Student Development*, 53(2), 356–360. doi:10.1353/csd.2012.0034.
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*.(1. baskı) Detay Yayıncılık.
- Meydanlıoğlu A, Arıkan F. ve Gözüm S. (2015). Cultural sensitivity levels of university students receiving education in health disciplines. *Adv Health Sci Educ Theory Pract*. 20(5).
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. S. Balcı ve B. Ahi (Çev.) (6. Basım). Anı Yayıncılık.
- Pusch, M. (2004). Intercultural training in historical perspective. In D. Landis, J. Bennett and M. Bennett (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 13-36). Thousand Oaks: SAGE.
- T.C. İçişler Bakanlığı Göç İdaresi Başkanlığı. (2023). *Geçici koruma istatistikleri 01/06/2023*. <https://www.goc.gov.tr/gecici-koruma5638>
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. M. Baloğlu, (Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tarchi, C., Surian, A. ve Daiute, C. (2019). Assessing study abroad students' intercultural sensitivity with narratives. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 873-894
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (1. Baskı) Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. 3. Sürüm, E-Kitap.
- Ullman, J. B. (2015). Yapısal eşitlik modellemesi. B. G.Tabachnick ve L. S. Fidell (Ed.), *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*.(6. baskı, s. 681-785) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. (Tez No. 279131). [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Valesco, J.C., (2023). Desigualdad, migraciones y fronteras, Antonio C., Agustina V., Victoria D. & Alberto C., (eds.). *El desconfinamiento del pensamiento: Los debates del laboratorio filosófico sobre la pandemia y el antropoceno 2020-2022*. Red española de Filosofía-Laboratorio Filosófico sobre la Pandemia y el Antropoceno: 133-138.
- Yıldırım, K. ve Çağlayan, S. (2022). Kültürlerarası duyarlılık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 3(2), 157-172. doi:10.52108/2757-5942.3.2.4
- Zhang, Y. & Han, E. J. (2019). Comparative study of intercultural sensitivity of college students in two distinctive institutions in the US. *Journal of Intercultural Communication Research*, 48(5), 477-493.
- Zhu, H. (2011). From intercultural awareness to intercultural empathy. *English Language Teaching*, 4 (1), 116-119. Doi: 10.5539/elt.v4n1p116

### **Extended Abstract**

Intercultural sensitivity is a broad concept that provides both adaptation to different cultures and individual and social harmony within the same society, and also facilitating living together in today's world where cultural diversity is increasing (Pusch, 2004). When the literature is analyzed, it is seen that intercultural sensitivity is a skill which can be developed and whose affective and cognitive aspects predominate, and includes comprehending the differences between cultures and respecting these differences. When considered from this point of view, it is very important to determine children and adolescents' intercultural sensitivity levels at an early stage and to make appropriate interventions. However, for this, it is necessary to measure the level of intercultural sensitivity at an early age.

As of 19/04/2023, 3.366.185 individuals with temporary protection, 1.622.522 of whom are in the 0-18 age range, reside in Turkey (T.R. Ministry of Interior, Directorate of Migration Management, 2023) and considering that children and adolescents in this group study in the same educational institutions with Turkish students, a measurement tool which measures the level of intercultural sensitivity of adolescents has become a necessity. When the literature is analyzed, it is seen that the measurement tools developed or adapted to measure intercultural sensitivity in Turkey are for the adult group, and there is no means that measures the level of intercultural sensitivity of adolescents. With reference to the views of the theorists who emphasize the developmental dimension of intercultural sensitivity, the aim of this research is to develop an intercultural sensitivity scale that can be used to determine the intercultural sensitivity levels of adolescents who are in touch with different cultures at an early age.

This research is a study to develop a scale. While creating the scale item pool, issues such as how the concept of culture is handled in primary and secondary school textbooks, measurement tools developed for this purpose, literature and student group discussions were used. Necessary corrections were made after the items that emerged in this way were reviewed by 4 field expert academicians and 3 field worker psychological counselors. Before the 40-item form in 5-point Likert scale was applied to the students, the items were put in the final form according to the students' opinions by making a pilot scheme in a group of 10 students with different cultural characteristics.

The study group of this research consists of secondary school students. In accordance with the purposeful sampling method, the study group was determined among secondary schools students who are in temporary protection status and living in the regions of Şahinbey district of Gaziantep province, where families with different socioeconomic income levels and different cultures reside. For this purpose, two of each classes were determined at the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels in 4 different secondary schools which are determined by random cluster sampling method and exploratory factor analysis was performed with the data obtained from 675



students studying in these classes. With the same method, confirmatory factor analysis was conducted with the data obtained from 445 students studying in different classes at each grade level of the same schools. A study group that consists of 73 students who were studying at the same schools and had not been applied the scale was determined in order to calculate the test-retest reliability of this scale.

In consequence of exploratory factor analysis and expert opinion, 26 items were removed from the first 40-item scale form. It is ascertained that the structure that consists of the remaining items explains the %41.53 of the total variance. As a result of EFA, it was determined that the measurement tool of 14 items consisted of two sub-dimensions: 'Openness to Culture' consisting of 9 items and 'Respect' consisting of 5 items. As a result of the Confirmatory Factor Analysis (CFA) performed on the data obtained from the second application on a different study group of 445 people, the goodness of fit values of the scale were found to be  $\chi^2/sd = 2.17$ ; RMSEA = .05; GFI = .95; CFI = .96; NFI = .95; IFI = .96; SRMR = .04 was found to be a perfect fit, and AGFI = .93 was found to be at a good fit level. In the Cronbach alpha calculation made to determine the reliability level of the scale in terms of internal consistency, a value of .78 for the 'Openness to Culture' sub-dimension, .75 for the 'Respect' sub-dimension, and .77 for the whole scale was obtained. In order to determine the reliability of the scale in terms of stability, a value of .90 for the 'Openness to Culture' sub-dimension, .87 for the 'Respect' sub-dimension, and .84 for the whole scale was obtained 28 days apart as a result of two applications in a different study group of 73 people.

As a result, it shows that the ICSS is a valid and reliable tool in determining the level of intercultural sensitivity of secondary school adolescents. The strengths of this research are the fact that in the scale development process, a study group of 1094 people was studied separately both for the EFA application, and for the CFA application, and also for the test-retest reliability, that there was no measurement tool developed in this field for adolescents in the literature, that there were sufficient items in sub-dimensions of scale specified in the literature, and that the scale's EFA, CFA and reliability values meet the values sought in scale development in social sciences. On the other hand, the fact that the criterion validity of the scale could not be examined because a scale could not be reached with similar content to the scale developed in this study, and that the scale was developed only on secondary school adolescent students are among the limitedness of this research. Adaptation studies of ICSS can be done on high school students with another research. Psychological counselors, social workers and educators working in regions with cultural diversity can develop various adaptation and intervention strategies by determining the intercultural sensitivity levels of adolescents after applying the ICSS.

EİKDÖ						
Sevgili öğrenciler, aşağıdaki maddeleri dikkatlice okuduktan sonra sizi en iyi ifade eden seçeneğe (X) işareti koyunuz. Cevabınız ' <b>Kesinlikle Katılmıyorum</b> ' ise 1'i, ' <b>Katılmıyorum</b> ' ise 2'yi, ' <b>Kısmen Katılıyorum</b> ' ise 3'ü, ' <b>Katılıyorum</b> ' ise 4'ü, ' <b>Kesinlikle Katılıyorum</b> ' ise 5'i işaretleyiniz. Verdiğiniz cevaplar gizli kalacaktır. Hiçbir sorunun 'doğru' veya 'yanlış' cevabı yoktur. Samimi cevaplarınız için teşekkür ederim.						
<i>Not: Bu ölçekte geçen <b>kültür</b> kavramı bir toplumun tarih boyunca oluşturduğu, yeni nesillere eğitim yolu ile aktardığı ve bir toplumu diğer toplumlardan ayıran dil, yaşam biçimi, giyim tarzı, gelenek ve göreneklerinin oluşturduğu ortak değerleri ifade etmektedir.</i>						
Ölçek Maddeleri		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Farklı kültürden insanlarla konuşmaktan mutlu olurum.	1	2	3	4	5
2	Arkadaş ortamında farklı kültürden insanların olmasından rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
3	Farklı kültürden insanlarla iletişime geçerken onların kültürel özelliklerini öğrenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
4	Farklı kültürden insanların kültüre özgü davranışlarından rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
5	Farklı kültüre sahip insanlarla zaman geçirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
6	Farklı kültürden insanların görüşlerini kabul etmem.	1	2	3	4	5
7	Farklı kültürlerin gelenek ve göreneklerini merak ederim.	1	2	3	4	5
8	Farklı kültürden insanların düşüncelerini önemsemem.	1	2	3	4	5
9	Farklı kültürden insanların varlığından rahatsız olurum.	1	2	3	4	5
10	Farklı kültüre özgü çocuk oyunlarını öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
11	Farklı kültürdeki insanların hayat hikâyelerini dinlemek hoşuma gider.	1	2	3	4	5
12	Farklı kültürleri tanımak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
13	Toplumda farklı kültürlere sahip insanların olmasından memnunum.	1	2	3	4	5
14	İnsanların kültürlerinin farklı olması arkadaş olmalarına engel değildir.	1	2	3	4	5

# İlkokul Mülteci Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Matematik Problem Çözme Sürecine Etkisi

Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU\*, Ahmet Oğuz AKÇAY\*\*, Büşra MERT\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 05/07/2023

Makale Kabul Tarihi: 14/11/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1323185

## Öz

Bu araştırmanın amacı mülteci statüsüyle ilkokula devam eden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin, matematik dersindeki problemleri çözme becerisine etkisinin araştırılmasıdır. Araştırmaya Hatay ilinde, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde eğitimine devam eden bir ilkokuldaki 39 çok dilli mülteci öğrenci seçilmiştir. Nitel araştırma desenli olan çalışmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu öğrencilere uygulanan ve temel matematik becerilerini ölçen ön test sonucuna göre bazı öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiş, sonuçta araştırmaya 14 öğrenci katılmıştır. Görüşmeler, katılımcı öğrenci velilerinin izni dahilinde çevrimiçi kayda alınmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle Newman'ın (1983) hata analizine göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre katılımcı öğrencilerin dört işlem matematik becerilerinde sorun tespit edilmezken, çalışmada kullanılan problemleri anlamlandıramadıkları, tam olarak seslendiremedikleri ve sonuçta yanlış cevaplar verdikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mülteci çocuklar, okuduğunu anlama, ilkokul matematik problemleri

## The Effect of Primary School Refugee Students' Reading Comprehension Skills on Mathematical Problem Solving

### Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of reading comprehension skills of refugee primary school students on their ability to solve mathematical problems. Thirty-nine multilingual refugee students in a primary school in Hatay province in the spring semester of the 2022-2023 academic year were selected for the study. Criterion sampling method was used in the qualitative research design. According to the results of the pre-test, which was applied to these students and measured basic math skills, and 14 students participated in the study. The

\*Gümüşhane Üniversitesi, Torul Meslek Yüksekokulu, Sosyal Hizmet ve Danışmanlık Bölümü, Sosyal Hizmetler Programı, Gümüşhane, Türkiye, [s.semercioglu@gumushane.edu.tr](mailto:s.semercioglu@gumushane.edu.tr), ORCID:

[0000-0001-9689-0850](https://orcid.org/0000-0001-9689-0850) 

\*\*Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi ABD, Eskişehir, Türkiye, [aoakcay@ogu.edu.tr](mailto:aoakcay@ogu.edu.tr), ORCID: [0000-0003-2109-976X](https://orcid.org/0000-0003-2109-976X) 

\*\*\*Millî Eğitim Bakanlığı, Zeytin İlkokulu, Kilis, Türkiye, [busramert97@gmail.com](mailto:busramert97@gmail.com), ORCID: [0000-0003-3753-4316](https://orcid.org/0000-0003-3753-4316) 

**Kaynak Gösterme:** Semercioğlu, M. S., Akçay A. O & Mert, B. (2024). İlkokul mülteci öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problem çözme sürecine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1527-1548.

*interviews were recorded online with the permission of the parents of the participating students. The data were analyzed using content analysis according to Newman's (1983) error analysis method. According to the findings, while no problems were detected in the four operations mathematical skills of the participant students, it was determined that they could not make sense of the problems used in the study, could not fully vocalize them and consequently gave incorrect answers.*

**Keywords:** *Refugee children, reading comprehension, primary school math problems.*

## Giriş

Çalışma kapsamında belirlenen problemlere yanıt aranmadan önce “mülteci”, “göçmen” ve “sığınmacı” kavramları arasındaki farkın ortaya konması gerekmektedir. Kendi ülkesindeki çatışmalardan veya zulümden kaçan, ülkelerine geri dönüş konusunda endişeleri ve korkuları olan, ayrıca uluslararası hukuk tarafından korunan kişiye “mülteci” denilmektedir (Selçuk, 2021). “Göçmen” kavramı ise kişinin bir yerden başka yere göç etme kararını tamamen özgür, hür iradesiyle kendisinin vermesidir. (UN, 2017). Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (TDK) göre “sığınmacı” ile “mülteci” kavramları aynı anlamda kullanılsa da (TDK, 2023), Uluslararası İltica ve Sığınmacı Yönetmeliğine göre “sığınmacı”, kişinin sığındığı ülke tarafından araştırıldığı ve başvuru sonucunun net olmadığı durumlarda kullanılmaktadır (Uluslararası Göç Örgütü, 2009). Ülkemiz, Birleşmiş Milletlerle (BM) 1951 yılında imzaladığı protokole göre “Avrupa dışı menşeli bir ülkeden” gelen kişilere “Şartlı Mülteci” statüsü sunmaktadır. Şartlı mülteci, Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle zulme uğrama ihtimalinden korkan ve yaşadığı ülkenin korumasından yararlanamayan veya korkusu sebebiyle ülkesine geri dönmek istemeyen vatansız kişilere verilen statüdür (Selçuk, 2021). Oldukça şiddetli iç çatışmaların yaşandığı Suriye’deki insanlar da 2011 yılından itibaren farklı ülkelere gitmek zorunda kalmıştır. Suriyeli vatandaşların gittikleri ülkeler arasında birinci sırada olan Türkiye’deki Suriyeli mülteciler, Türkiye’de “geçici koruma” veya “şartlı mülteci” statüsü ile hayatlarına devam etmektedir (Kağnıcı, 2017). Türkiye’de kayıtlı, Suriyeli mülteci sayısı üç buçuk milyonu geçmektedir (UNHCR, 2018).

Ülkemizdeki bu mülteci çocukların, aynı ana dili konuşmadığı akrabalarıyla birlikte okul hayatlarına devam ederken oluşması muhtemel okuduğunu anlama problemlerini içeren çalışmalar bu noktada oldukça önem kazanmaktadır (Karaağaç ve Güvenç, 2019; Tuncay, 2021). Çünkü okuduğunu anlamada meydana gelebilecek sorunlar bütün dersleri doğrudan etkileyebilmektedir ve Türkiye’deki mülteci öğrencilerin okullarda yaşadıkları en büyük problemin okuduğunu ve duyduğunu tam olarak anlamlandıramadığı için meydana geldiği birçok araştırma tarafından ortaya konmuştur (Erdem, 2017; Karaağaç & Güvenç, 2019; Özdemir, 2016; Sarıtaş vd., 2016). Okuduğunu anlama gerçekleşmediği müddetçe bilgi, beceriye ve sonuca dönüşmez (Peterson, 2016). Bu kapsamda ülkemizde yabancı öğrencilerin eğitimine yönelik “Yabancılarla Yönelik Eğitim Öğretim Hizmetleri Genelgesi” çıkarılmıştır.

Genelgede okuduğunu anlamaya ve dil problemlerinin çözümüne yönelik uygulanacak tedbirler belirlenmiştir (Emin, 2016). Genelgede ayrıca iki dilli ve çok kültürlü ortamlarda yetişen bir çocuğun ana dilinde okuma yazma öğrenmesi ve ana dilini iyi bilmesi ile yaşadığı toplumun sıklıkla kullandığı dili öğrenmek arasında negatif bir ilişkinin olmadığına atıf yapılmıştır. Bu durumu onaylar nitelikte, iki dilli bireyin iki dilliği yüzünden herhangi bir olumsuzluğa uğradığına dair hiçbir kanıtın olmadığını belirten çalışmaların olduğu da bilinmektedir (İleri, 2000; Kaya, 2019; Sever, 2020). Hatta Kovacs ve Mehler (2009), yaptıkları araştırmada 12 aylık iki dilli çocukların konuşma yapılarını tek dilli çocuklara göre daha esnek ve kolay biçimde öğrendiklerini ortaya koymuştur.

İki dili aynı anda öğrenmenin olumsuz yönünün olmadığına ilişkin yapılan çalışmaların varlığıyla, Türkiye'deki mülteci öğrencilerin okullarda yaşadığı en büyük problemin okuduğunu anlama olması arasındaki ters yönlü ilişki, üzerinde düşünülmeli gereken ayrı bir konudur. Sonuç itibarıyla; UNICEF'in (2018) verilerine göre şu an dünyada en fazla sayıda çocuk mülteciye ev sahipliği yapan Türkiye'de, mülteci statüsünde eğitim öğretim faaliyetlerine devam eden çocukların örgün eğitimi ve ulusal okul sistemlerine entegre etme çabaları halen devam etmektedir ve okuduğunu anlama sürecinde ana dili Türkçe olmayan mülteci çocukların, eğitim hayatlarının her anında zorlandıkları görülmektedir (Tuğluk & Avcı, 2018). Örneğin, Erçakır ve Bağdat'ın (2022) yaptığı çalışma neticesinde, mülteci öğrencilerle çalışan öğretmenlerin matematiksel anlamda en çok problemi anlama, tahmin etme ve görselleştirme aşamalarına önem vermeleri gerektiği sonucuna varılmıştır. Yine Attar vd. (2020) yaptığı, çok dilli mülteci öğrencilerin matematik öğrenirken dilin etkisinin araştırıldığı çalışmaya 9-15 yaş aralığındaki otuz iki Suriyeli mülteci öğrenci katılmıştır. Sonuçta katılımcıların kendi dillerinde sorulan matematik sorularına daha fazla doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda bakıldığında okuduğunu anlamayan öğrencilerin sadece Türkçe dersinin değil diğer derslerinin de etkilendiği görülmektedir. Bu duruma matematik derslerindeki "problem çözme" durumu örnek olarak verilebilmektedir. Çünkü matematiksel problemlerde yer alan dilsel ifadeler mülteci öğrenciler için zorluklar oluşturabilmektedir.

Özellikle son zamanlarda karşımıza çıkan yeni nesil matematik soruları daha yoğun bir biçimde okuduğunu anlama temelleri üzerine hazırlanmaktadır. Günümüzde öğrencilerden yalnızca matematik problemlerini anlamaları ve çözmeleri değil, aynı zamanda problem çözme süreçlerini yazılı ve sözlü olarak açıklamaları da beklenmektedir (Powell & Hebert, 2016). Problem çözme sürecinde düşünme işlevinin görevini yerine getirmesi için problemin önce anlaşılması gerekmektedir. Problemi anlama, problem çözme sürecinin ilk basamağıdır (Schoenfeld, 1985).

Öğrencilerin problemi anlama, problemi çözmek için strateji geliştirme, çözüm yolunu uygulama ve çözümü değerlendirme olmak üzere dört basamakta problemleri çözmeleri beklenmektedir (Polya, 1957). Öğrencilerin en çok zorlandığı basamak ise problemi anlama basamağıdır (Karataş & Güven, 2003). Bu doğrultuda problem tam

anlaşılmadığı zaman öğrencilerin problemleri doğru çözmesi zorlaşmaktadır. Çünkü problemi anlamayan birey doğal olarak problemi çözmek için uygun bir strateji kullanamaması beklenmektedir (Conkoy & Darbaz, 2010). Bu durumu destekleyen bir çalışmayı Erçakır ve Bağdat (2022) gerçekleştirmiştir. Mülteci öğrencilerle yapılan çalışmada okuduğunu anlamada zorluk yaşayanların, problemi anlamakta da zorlandıklarını ve bu durumun öğrencilerin problem çözmesini etkilediğini belirlenmiştir. Bir başka araştırma kapsamında Türkiye'deki devlet okullarında çalışan yirmi altı 3. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ile mülteci öğrencilerin aileleriyle birlikte okuduğunu anlamaya yönelik ve matematiksel etkinlikleri yapılmıştır. Mülteci öğrencilerle birlikte yapılan bu etkinliklerin, katılımcıların matematik ders başarılarını artırdığı tespit edilmiştir (Karlı-Çalamak vd., 2020). Son olarak Türkçeyi iyi öğrenen Suriyeli öğrencilerin matematik ve fen dersleri gibi sayısal derslerde başarılı oldukları ancak Türkçeyi yeterince anlamadıklarında başarısız oldukları belirtilmiştir (Aydın & Kaya, 2017). Benzer şekilde Suriyeli öğrencilerin, matematik gibi işlem gerektiren dersleri iyi anladıkları fakat bu tür derslerde çözülen problemler sözel olduğunda zorluklar yaşadıkları belirtilmiştir (Aydın & Kaya, 2017). Bu durum özellikle mülteci öğrencilerin matematiksel işlemlerde değil de daha çok sözel ifadelerin yer aldığı matematik problemlerinde sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Bu kapsamda çalışmanın temel amacı ilkökul mülteci öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematiksel problem çözmeye sürecine etkisini belirlemektir. Çalışma, ilkökulda öğrenim gören mülteci öğrencilerinin matematik problemlerini (Türkçe metin halinde hazırlanmıştır) çözmeye süreçlerinin ve becerilerinin değerlendirilmesine odaklanmıştır. Özellikle ülkemizde mülteci statüsünde olan ilkökul çocuklarıyla çalışan öğretmenlerin sıklıkla karşılaşabileceği mümkün olduğu okuduğunu anlama ve matematik problem çözmeye süreçlerinin araştırılması ülkemizde eğitimine devam eden mülteci öğrencilerin ders başarılarının artırılmasına doğrudan katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Çalışma sonucunda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin ortaya çıkması muhtemel sorunlarına yanıt aranacaktır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

- İlkokulda öğrenim gören mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problem çözmeye sürecine etkisi nasıldır?
- İlkokulda öğrenim gören mülteci öğrencileri matematik problemlerini çözerken ne tür hatalar yapmaktadırlar?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin problem çözmeye becerilerine etkisinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden birisi olan durum çalışması desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yin,

1984). Nitel araştırma, araştırılan konunun anlaşılması ve yorumlanması için doğal ortamları içerisinde derinlemesine inceleme yapılmasını gerektiren, sonuçtan ziyade sürece odaklanarak bütüncül resmi görmeyi sağlayan bir araştırma yöntemidir (Cresswell, 2013). Durum çalışması ise nasıl sorusunun cevabını aramaktadır ve bir ya da birden çok bireyin ya da grubun derinlemesine incelendiği çalışmalardır. Bu çalışmada ise mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin problem çözme durumlarına etkisinin incelemek hedeflendiği için bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır.

### Araştırma Grubu

Araştırma grubunu Hatay ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde (II. Yarıyıl) eğitime devam eden, tamamı üçüncü sınıf, 39 çok dilli mülteci öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcılar ölçüt örnekleme yöntemi doğrultusunda seçilmiştir. Ölçüt örnekleme, incelenen olgu için kritik öneme sahip ölçütlerin araştırılmasını amaçlamakta ve karşılamaktadır (Cresswell ve Clark, 2016). Veriler analiz edilmeden önce, katılımcı öğrencilerin temel matematik becerilerine sahip olup olmadıklarını ölçmek için öğrencilere içerisinde hiçbir Türkçe metin bulunmayan aşağıdaki 10 adet temel matematiksel dört işlem sorusu sorulmuştur:

- a)  $43-19=?$       b)  $18+88=?$       c)  $333 \times 9=?$       ç)  $96 \div 6=?$       d)  $80 \div 4=?$   
 e)  $141-39=?$       f)  $238+49=?$       g)  $24 \times 46=?$       h)  $139 \times 8=?$       ı)  $72 \div 6=?$

Burada sorulan sorulardaki temel amaç dört işlem becerilerinde sıkıntısı olmayan öğrencilerin belirlenip, aynı öğrencilerin okuduğunu anlama problemlerinin olup olmadığını tespit etmektir. Bu kapsamda ilgili 10 soruda en fazla 2 yanlış, 1 yanlış ve hiç yanlış olmayan 14 öğrenci belirlenmiştir. Belirlenen şartları sağlayan 14 öğrenci çalışmanın örnekleme olarak belirlenmiştir. Katılımcıların kimlikleri gizli tutmak amacıyla Ö1, Ö2, Ö3,..., Ö14 şeklinde kodlanmıştır. Örnekleme oluşturan öğrencilerin ilgili soruları cevaplama durumları aşağıdaki Tablo 1'de yer almaktadır:

Tablo 1.

*Katılımcılara Ait Öntest Sonuçlarına İlişkin Dağılımlar*

Katılımcı Öğrenciler	Yanlış Sayısı	Doğru sayısı	Toplam Doğru Cevap Yüzdesi (%)
Ö2 – Ö3 – Ö4 – Ö5 – Ö13	2	8	80
Ö6 – Ö7 – Ö8 – Ö11 – Ö12 – Ö14	1	9	90
Ö1 – Ö9 – Ö10	0	10	100

Çalışmaya katılan, 14 katılımcıya ait demografik özelliklere ilişkin dağılımlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Katılımcılara Ait Bazı Demografik Özelliklere İlişkin Dağılımlar*

Özellikler	n	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	8	57,1
	Kız	6	42,9
Doğum Yeri	Suriye	12	85,8
	Türkiye	2	14,2
Türkiye’de ikamet etme süresi	5 yıldan az	11	78,5
	5 yıl ve fazla	3	21,5

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında öğrencilere veri toplamak için matematik problemleri sorulmuştur. Veri toplama aracı olan bu problemler araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. İlgili problemler geliştirilirken İlköğretim Matematik Öğretim Programı’nda belirtilen “Problem Çözme Becerileri” ile ilgili 3. sınıf kazanımlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için araştırmacılar tarafından hazırlanan problemler beş kişilik uzman eğitimci tarafından (iki sınıf öğretmeni, bir ortaokul matematik öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni, bir ölçme değerlendirme uzmanı) gözden geçirilmiştir. Uzman eğitimcilerin geri dönüşleri doğrultusunda problemlerin daha anlaşılabilir olması için dil bilgisi ve noktalama işareti düzeltmeleri yapılmıştır ve herhangi bir soru ekleme ya da çıkarma yapılmamıştır. Ayrıca sorular Marzano’nun (2001), bilişsel sınıflama sistemindeki “kullanma” düzeyinin, “problem çözme” alt başlığına karşılık gelen niteliğine göre hazırlanmıştır. Bu nitelik Marzano’ya (2001:57) göre “Öğrenci problem çözmek için bilgiyi kullanabilir ya da bilgi ile ilgili problemleri çözebilir.” şeklinde ifade edilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin matematik problemlerine verdikleri cevapları daha derinlemesine incelemek için öğrencilerle görüşme yapılmıştır.



## Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında katılımcılar arasından seçilen 14 katılımcıya ait veri, içerik analizi yöntemiyle Newman'ın (1983) hata analizine göre incelenmiştir. Newman'ın hata analizi, öğrencinin bir problem çözme görevini başarılı bir şekilde tamamlamak için geçmesi gereken belirli ve farklı aşamaları dikkate aldığından ve öğrencilerin problem çözme süreçlerine ilişkin bir anlayış ortaya koyabildiği için değerli bir yöntemdir (Reid O'Connor & Norton, 2022). Ayrıca Newman Hata Analizi öğrencilerin bir problemi (özellikle matematiksel), anlayıp anlamadıklarını ve tamamlayıp tamamlamadıklarını belirlemeye yönelik betimleme testidir (Sugiyono, 2013). Hata analizi yapılırken, beş faktörün ne derece gerçekleştiğine dair tablo düzenlenmektedir. Örneğin, öğrenci problemde işlem hatası yapmışsa, bu bir süreç becerileri hatasıdır. Newman'ın hata analizinin aşamaları aşağıda yer almaktadır (Rohmah & Sutiarmo, 2018):

1-Okuma hataları: Öğrencilerin verilen matematik problemlerini okuma ve kullanılan cümleleri ve matematiksel sembolleri belirleme yeteneğidir (Problemi sesli okur musun? Problemde bilmediğin kelimeler var mı? vb.).

2-Okuduğunu anlama hataları: Öğrencilerin matematik problemini anlama becerileridir (Sorunun senden ne yapmanı istediğini söyler misin?).

3-Dönüştürme hataları: Öğrencinin matematiksel çözüm yöntemini belirleme becerileridir (Cevabı hangi işlem ya da yol ile bulacağını anlatır mısın?).

4-Süreç becerileri hataları: Öğrencinin problemin çözüm sürecinde uygulayacağı matematiksel işlemi doğru yapıp yapmama durumudur (Soruyu yazılı olarak çözer misin?).

5-Kodlama hataları: Öğrencinin bulduğu sonucun kontrol edilmesidir (Cevabı kâğıda yazar mısın?).

Katılımcı öğrencilerden veriler toplanırken öncelikle ses kaydı alınmıştır. Ses kaydı alınmadan önce katılımcı öğrencilerin velilerinin izin formu doldurmaları istenmiştir. Veli izin formunu katılımcı öğrenci velilerinin tamamı imzalamıştır. Her bir problem için ayrı ayrı ve kesintisiz ses kaydı alınmıştır. Yani her öğrencinin toplam iki ayrı ses kaydı oluşmuştur. Veriler toplanırken ve ses kaydı alınırken bir öğrenci, öğrencinin sınıf öğretmeni ve bir araştırmacı katılım sağlamıştır. Araştırmada kullanılan Newman'ın hata analizinin veriler toplanırken nasıl uygulandığı, bulgular ve yorum bölümünde ayrıntılı olarak anlatılmıştır.

Bilimsel araştırmalarda sonuçların inandırıcılığı önem arz etmektedir. Bu doğrultuda veri toplama ve analiz sürecinin şeffaf bir şekilde yürütülmesi ve bu süreçlerin detaylı bir şekilde açıklanması güvenilirlik açısından kritiktir. Bu çalışma kapsamında araştırmanın güvenilirliği için veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak

açıklanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin problem çözme sürecinde verdikleri cevaplar iki farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir ve Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen "Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)" formülü kullanılarak kodlayıcılar arası güvenirlilik hesaplanmıştır. Uzmanlar arasındaki uyum 0.90 olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda, kodlayıcılar arasındaki uyumun %70'in üzerinde olması, çalışmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ilkökul mülteci öğrencilerin araştırmaya dahil edilen iki probleme vermiş oldukları cevaplarda yer alan hataları tespit etme ve öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problem çözme sürecine etkisine yönelik analizlerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

#### Araştırma Soruları ve Bulguları

**1.Problem:** *Mehmet ve Halit'in birlikte 134 lirası, Halit'in ise tek başına 68 lirası bulunmaktadır. Buna göre Mehmet'in kaç lirası bulunmaktadır?*

##### **Okuma hataları**

Newman hata analizinde ilk ölçülen beceri, problemi okurken gerçekleşen okuma hatalarının belirlenmesidir. Okuma hatalarını belirlemek için öğrenciye aşağıdaki yönergeler verilmiştir:

- Problemi sesli okur musun?
- Anlamını bilmediğin kelime var mı? (Soruyu okumayı bitirdikten sonra)
- Telaffuzunda zorlandığın kelime oldu mu? (Soruyu okumayı bitirdikten sonra)

Çalışmaya katılan öğrencilerin problemi sesli okuma durumlarına ait sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3.

##### *Katılımcıların Okuma Durumları*

Sesli Okuma Durumları	Katılımcılar	Frekans (%)
Problemde yer alan kelimelerin telaffuzundaki hatalar	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14	64
Problemde yer alan matematiksel sembollerini okurken yapılan hatalar	Ö3, Ö5, Ö7, Ö13	28
Kelimelerde ve matematiksel sembollerde herhangi bir hata yapmayanlar	Ö1	8

Problemi okurken bazı öğrencilerin hata yaptığı bir öğrencinin ise herhangi bir hatasının olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan hatalara örnek olarak, katılımcı öğrenciler tarafından sesli okunurken özel isimlere getirilen eklerin okunmadığı ya da farklı seslendirildiği tespit edilmiştir. Örneğin problemde “*Halit’in*” şeklinde bir ifade varken sadece “*Halit*” şeklinde okuma yapmışlardır. Yine öğrencilerin birçoğunun “*Halit’in ise tek başına*” sözcük öbeğini, “*Halit tek başına*” şeklinde okuduğu belirlenmiştir.

Bu okuma hatasından başka birkaç öğrencinin üç basamaklı “134” sayısını okurken zorlandığı görülmüştür:

-Ö3: *uuuu,(bir süre duraksadıktan sonra) bir üç dört,*

-Araştırmacı: *O sayıyı tekrar okuyabilir misin?*

-Ö3: *Normalde biliyom ama Türkçesini tam bilmiyom.*

Son olarak tüm bu zorlanmalara rağmen, katılımcı öğrenciler içerisinde anlamı bilinmeyen ve telaffuzunda zorlanılan bir kelimenin de olmadığı belirtilmiştir.

#### ***Okuduğunu anlama hataları***

Newman hata analizinde ikinci olarak öğrencilerin okudukları problemi anlayıp anlamadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Genel olarak öğrenciler, problemin kendisinden ne istediğini, kendi cümleleriyle anlatamazlarsa soruyu anlamamış olarak kabul edilirler. Hata analizinde, okuduğunu anlama hataları en sık karşılaşılan hata türüdür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin problemi anlayıp anlamadıklarını belirlemek için aşağıdaki yönerge ve ilgili yönergeye sonuçlar Tablo 4’te verilmiştir:

*“Problem ile ilgili anladıklarını ve bildiklerini, kendi cümlelerin ile söyleyip, daha sonra yazar mısın?”*

Tablo 4.

#### ***Katılımcıların Okuduğunu Anlama Durumları***

<b>Okuduğunu Anlama Durumları</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans (%)</b>
Problemi anlayıp, yazıya dökenler	Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12	35
Problemi anladığını söyleyip, yazılı ifade ederken sorun yaşayanlar	Ö11, Ö14	15
Problemi anlamayıp, yazıya dökemeyenler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13	50

Kendilerine sorulan birinci problemde okuduğunu anlama hataları yapan bazı öğrenci örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Annamadık..... Anamadık..... anlamadı.....

**Fotoğraf 1.** Ö3'ün cevabı      **Fotoğraf 2.** Ö7'nin cevabı      **Fotoğraf 3.** Ö8'in cevabı

Ö3, Ö7 ve Ö8 problemi anlamadığını ifade ettikten sonra “Anlamadım” yazarken kelimesini yazarken de sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin de problemi anladığını sözel olarak ifade ederken, bu durumu cümle haline getirirken sorun yaşadığı tespit edilmiştir:

Muhammed Korkmaz, vakti 734, lüks. Halit  
Parasızın 68, lüks. İhtiyaç  
ile işin kılıç lüks. 68

**Fotoğraf 4.** Ö11'in cevabı

Mehmet'in 734 lüks. Korkmaz Halit'in ise 68 lüks. Halit'in  
Mehmet ile parasızın lüks. İhtiyaç lüks. İhtiyaç  
Gökmen işleme parasızın kılıç lüks. kılıç

**Fotoğraf 5.** Ö14'ün cevabı

Ö11 ve Ö14'ün sözel olarak problemi anladığını ifade ederken, yazılı olarak problemi tam olarak anlatamadıkları gözlenmiştir. Sonuç olarak katılımcı öğrencilerin sadece 5 tanesi problemi hem sözel hem yazılı olarak doğru bir biçimde ifade etmiştir.

#### **Dönüştürme hataları**

Newman hata analizinin üçüncü bölümünde öğrenciden istenen, problemin çözülmesi için gereken işlemin doğru bir biçimde belirlenmesidir. Yapılacak işlemin belirlenmesi için katılımcı öğrencilere aşağıdaki yönerge ve ilgili yönergeye sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir:

“Problemin cevabını bulmak için hangi işlem ya da yolu kullanacağını anlatabilir misin?”

Tablo 5.

*Katılımcıların Dönüştürme Durumları*

<b>Dönüştürme Durumları</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans (%)</b>
Çıkartma yaparım	Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	35
Toplama yaparım	Ö6	7

Yanlış cevap verenler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14	58
-----------------------	-------------------------------------	----

Öğrencilerin verdiği cevaplar incelendiğinde, 14 katılımcı öğrencinin 8 tanesinin problemin çözümünde yapılması gereken işlemi doğru söylemediği ya da hiç konuşmadığı, 5 tanesinin “çıkartma yaparım” dediği, 1 tanesinin “toplama yaparım” dediği tespit edilmiştir.

### **Süreç becerileri hataları**

Newman hata analizinin dördüncü basamağı olan bu adımda öğrencilerin soruyu çözerken, o anda neler düşündükleri ve bilinçli bir şekilde problemi çözüp çözmedikleri anlaşılmaya çalışılmıştır. Eğer öğrenci çözüm anında yaptığı işlemi rastgele seçmiş ya da bir yöntem belirlemeden çözerse, süreç becerisi hatası yapmış kabul edilmiştir. 8 öğrenci süreç becerilerinde hata yapmıştır. Süreç becerilerinde yapılan bazı sözel hatalara aşağıda örnekler verilmiştir:

-“Halit ve Mehmet 134 lirası varmış. Birisinin 68 lirası daha varsa hepsini toplarım” (Ö2).

-“Bütün sayıları toplarım” (Ö5).

-Ö8 ve Ö13 hiç konuşmamışlardır.

Süreç becerilerinde, soruyu bilinçli yapan bazı öğrenciler sözel olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

-“İkisinin parası 134, birisinde de 68 varsa 134’ten 68’i çıkartırım çünkü 134 ikisinin toplam paraları” (Ö1).

-“İki arkadaşın toplam 134 lirası var. Halit’in de 68 lirası var. Mehmet’in cebindeki parayı bulmak için 134’ten, 68’i çıkartırım.” (Ö9).

### **Kodlama hataları**

Newman hata analizinin son basamağında, öğrenciler yalnız bırakılıp problemi çözmeleri ve problem çözümü esnasında da herhangi bir açıklama yapmamaları istenmiştir. Buna göre problemi çözme durumları aşağıda yer alan Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

*Katılımcıların Problemi Çözme Durumları*

<b>Problem Çözme Durumları</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans (%)</b>
Problemi doğru çözenler	Ö1, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	42

Problemi yanlış çözenler	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö13, Ö14	58
--------------------------	-------------------------------------	----

İlk dört adımda 14 öğrenciden 5 tanesinin doğru cevabı yaptığını belirlenmişken, bu adımda bir önceki adıma kadar doğru yapan 5 öğrenciden farklı olarak bir öğrencinin daha başka bir bakış açısıyla soruyu doğru yaptığı tespit edilmiştir.

$$\begin{array}{r} 66 \\ + 68 \\ \hline 134 \end{array}$$

**Fotoğraf 6.** Ö10'nun cevabı

**2.Problem:** *Duru arkadaşları ile basketbol topu almak istemektedir. Duru 18 lira, arkadaşları da sırasıyla 11, 15, 21, 28 ve 30 lira vermiştir. Basketbol topu 225 lira olduğuna göre Duru ve arkadaşlarının kaç lira eksiği bulunmaktadır?*

#### **Okuma hataları**

Katılımcı öğrenciler ikinci problemi okurken yeniden bazı ekleri, bağlaçları ve sayıları seslendirmedikleri ya da yanlış telaffuz ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin tamamının en az 1 hata yaptığı belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin problemi sesli okuma durumlarına ait sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7.

#### **Katılımcıların Okuma Hataları**

<b>Sesli Okuma Durumları</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans (%)</b>
Problemde yer alan kelimelerin telaffuzundaki hatalar	Ö2, Ö6, Ö8, Ö11,	28
Problemde yer alan matematiksel sembolleri okurken yapılan hatalar	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14	72

Örneğin Ö1, 21 sayısını, Ö7 ise 28 sayısını okumadan geçmiştir. Yine "...225 lira olduğuna göre Duru..." sözcük öbeğindeki "göre" kelimesini katılımcıların birçoğu okumadan geçmiştir. Ayrıca, katılımcı öğrencilerin "*arkadaşlarının*" kelimesinde de ya duraksadığı ya da "-nın" ekini okumadığı belirlenmiştir.

#### **Okuduğunu anlama hataları**

Çalışmaya katılan öğrencilerin problemi anlayıp anlamadıklarını belirlemek için aşağıdaki yönerge ve ilgili yönergeye sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir:

“Problem ile ilgili anladıklarını ve bildiklerini, kendi cümlelerin ile söyleyip, daha sonra yazar mısın?”

Tablo 8.

*Katılımcıların Okuduğunu Anlama Durumları*

Okuduğunu Anlama Durumları	Katılımcılar	Frekans (%)
Problemi anlayıp, yazıya dökenler	Ö1, Ö6, Ö11	21
Problemi anladığını söyleyip, yazılı ifade ederken sorun yaşayanlar	Ö2, Ö5, Ö14	21
Problemi anlamayıp, yazıya dökemeyenler	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13	58

İkinci problemde, birinci problemde olduğu gibi bazı katılımcı öğrencilerin “anlamadım” dediği ve yazdığı görülmüştür.

*Annamadık*

*Fotoğraf 7. Ö3’ün cevabı*

*Anlamadık*

*Fotoğraf 8. Ö4’ün cevabı*

*Anlamadık*

*Fotoğraf 9. Ö8’in cevabı*

Yukarıda görüldüğü gibi katılımcı öğrencilerin yine “anlamadım” yazarken bile hata yaptıkları görülmüştür. Bazı öğrencilerin ise soruyu doğru anladıkları tespit edilmiştir:

*Para yetemiyor*

*Fotoğraf 10. Ö1’in cevabı*

*Para yetemiyor*

*Fotoğraf 11. Ö6’nın cevabı*

*Para yetemiyor*

*Fotoğraf 12. Ö11’in cevabı*

Birinci problemde olduğu gibi bazı öğrencilerin ise anladığını ifade ederken sorun yaşadığı tespit edilmiştir:

*Para yetemiyor*

*Fotoğraf 13. Ö2’nin cevabı*

*Para yetemiyor*

*Fotoğraf 14. Ö14’ün cevabı*

***Dönüştürme hataları***

Yapılacak işlemin belirlenmesi için katılımcı öğrencilere aşağıdaki yönerge ve ilgili yönergeye ait sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir:

“Problemin cevabını bulmak için hangi işlem ya da yolu kullanacağını anlatabilir misin?”

Tablo 9.

*Katılımcıların Dönüştürme Durumları*

<b>Dönüştürme Durumları</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Frekans (%)</b>
Önce toplama, sonra çıkarma yaparım.	Ö1, Ö2, Ö14	21
Bütün sayıları toplarım.	Ö5, Ö6, Ö11	21
Çıkarma yaparım.	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13	58

Katılımcı öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, 14 katılımcı öğrencinin sadece beş tanesinin “toplama ve çıkartma” dediği, üç öğrencinin sadece “toplama yaparım” dediği, kalan altı öğrencinin ise ya “anlamadım” ya da “bilmiyorum” dediği tespit edilmiştir.

*Süreç becerileri hataları*

İkinci probleme ait süreç becerileri hataları incelendiğinde eğer katılımcı öğrenci çözüm anında yaptığı işlemi rastgele seçmiş ya da matematiksel bir yöntem belirlemeden çözüm gerçekleştirmişse, süreç becerisi hatası yapmış kabul edilmiştir. Özellikle dönüştürme aşamasında doğru işlemi belirtip, “önce toplama işlemi yapacağım sonra çıkartma işlemi yapacağım” diyen beş öğrencinin sadece ikisi çözümü doğru bir şekilde gerçekleştirmiştir. Doğru çözümü yapan öğrencilere ait örnekler aşağıda yer almaktadır:

$$18 - 11 - 5 + 21 + 28 + 30 = 123$$

$$\begin{array}{r} 215 \\ - 123 \\ \hline 92 \end{array}$$

$$11 + 15 + 21 + 28 + 30 = 123$$

$$\begin{array}{r} 215 \\ + 123 \\ \hline 092 \end{array}$$

*Fotoğraf 15. Ö1'in cevabı**Fotoğraf 16. Ö2'nin cevabı*

Çözüm yolunu doğru söyleyip, işlemlerde eksikleri ya da yanlışları olan öğrencilerin işlemleri aşağıda yer almaktadır:

$$18 + 17 + 15 + 21 + 28 + 30 \neq 123$$

*Fotoğraf 17. Ö5'in cevabı*

$$18 \times 11 + 15 + 21 + 28 + 30$$

$$25 - 34 - 55 = 212$$

*Fotoğraf 18. Ö6'nın cevabı*

$$18 \times 11 + 15 \times 27 + 28 + 30$$



### **Fotoğraf 19. Ö11'in cevabı**

#### **Kodlama Hataları**

Katılımcı öğrenciler ikinci problemde de yalnız bırakılıp problemi tek başlarına çözmeleri istenmiştir. Araştırmacıların yanında soruyu doğru yapan öğrenci sayısı 3 öğrenciydi. Tek başlarına kaldıklarında yine sadece bu üç öğrenci doğru cevabı bulmuştur. İşlem basamaklarını doğru söyleyip, işlemi eksik yapan üç öğrenci tek başına kaldığında da işlemi yarım bırakmıştır. İkinci problemde farklı bakış açısı veya farklı işlem yapan herhangi bir öğrenciye rastlanmamıştır. Geriye kalan 8 öğrenci hiçbir işlem yapmamıştır.

#### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmanın amacı ilkökul 3. sınıfa devam eden mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin matematik problem çözüme sürecine etkisini belirlemektir. Temel matematiksel dört işlemde sorun yaşamayan katılımcı mülteci öğrencilerin, matematiksel problemleri anlamada zorluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Anlamada zorluk yaşadıkları için de problemin çözümünde de sıkıntılar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcı mülteci öğrencilerin problemleri seslendirirken kelimelere gelen bazı ekleri yuttukları, bazı kelimelerin ve sayıların Türkçelerini tam olarak seslendiremedikleri ve yine bazı Türkçe kelimelerin anlamını bilmedikleri halde sessiz kalıp, kelimenin anlamını sormadıkları tespit edilmiştir

Problem çözüme performansı ile okuduğunu anlamanın önemli ölçüde ilişkili olduğunu alanyazında belirtmektedir (Öztürk vd., 2020; Öztürk cv., 2023). Problem çözüme sürecinde öğrenciler problemde verilen ve istenen önermeleri anlayıp doğru çıkarımlar yaparlarsa başarılı olabilirler (Öztürk vd., 2020). Erçakır ve Bağdat (2021) 8. sınıfa devam eden mülteci öğrencilerin matematiksel problemleri anlamada zorluk yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Öğrencilere eğitim-öğretimin ilk yıllarından itibaren okuduğunu anlama ve problem çözüme becerisi kazandırılması önem arz edilmektedir. Özellikle mülteci öğrenciler bu becerileri küçük yaştan itibaren kazanmadıklarında ileriki eğitim öğretim hayatlarında da bu sorunu yaşamaya devam edeceklerdir. Kaur'un (1997) belirttiği gibi bir problemi başarılı bir şekilde çözmenin en önemli bileşenlerinden biri problemi anlamaktır. Mülteci öğrencilerin okuduğunu anlama konusunda zorluklar yaşamaktadırlar (Kaya, 2019) ve bu durumda problemi anlamalarında zorluk yaşamalarına neden olmaktadır (Jordan vd., 2003). Problem çözmenin ilk basamağı problemi anlamaktır (Polya, 1957), eğer problem net olarak anlaşılmasa öğrencilerin problemi doğru bir şekilde çözmesi beklenemez. Günümüzde beceri temelli sorular sorulmakta ve soruların çözülmesinin temelinde de soruları anlama yer almaktadır. Beceri temelli soruların çözülmesi için öğrencilerin

okuduğunu anlama becerisine sahip olması beklenmektedir (Erden, 2020). Bu kapsamda baktığımızda ise mülteci öğrencilerin ülkemize entegrasyonu sorunsuz olması için ilkokulun temel derslerinden olan Türkçe ve matematik derslerini sorunsuz bir şekilde öğrenmeleri ve bu dersler kapsamında kazandırılması gereken becerileri de kazanmaları beklenmektedir.

Benzer şekilde Attar vd. (2020) yaptığı çalışmada çok dilli mülteci öğrencilerin kendi dillerinde, okulda kullanılan dile göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Cummins ve Takeuchi'nin (2019) yaptığı çalışma neticesinde baskın okul dilinde öğrencilerin matematik becerilerinin tam ölçülemeyeceği ve evde sıklıkla kullanılan dilde ölçme yapılmasının daha makul olduğu sonucuna varılmıştır. Reljić vd. (2015) yaptığı başka bir çalışmada aynı anda iki dilli eğitimin çocukların okul hayatlarında, evde konuşulan dilini kullanmasını destekleyen olumlu bir etkisi olduğunu göstermiştir. Le Pichon vd. (2021) ilkokula devam eden mülteci öğrencilere matematik öğretirken web tabanlı çok dilli bir uygulamanın etkilerini araştırmıştır. Araştırma kapsamında anadili dışında sorulan matematik sorularına mülteci öğrencilerin doğru yanıt verme oranının oldukça düşük olduğu belirlenmişken; çok dilli web tabanlı platform yardımıyla mülteci öğrencilerin matematik başarılarının çok daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mülteci öğrenciler açısından en önemli çıkarımlarından birisi de matematiksel değerlendirmelerde sadece okulun dilini baz almanın mülteci öğrencilerin matematiksel becerilerini tam olarak ortaya koymayı engelleyebileceği gerçeğidir. Çünkü mülteci çocukların, bulunduğu ülkedeki ana dili çok da iyi bilmeyen, okuduğunu anlamayan bireyler olarak matematiksel problemleri, terminolojileri ve yönergeleri anlamakta zorlanabileceği ön görülmektedir. Ayrıca sınırlı dil becerileri, matematiksel kavramları etkili bir şekilde uygulama becerilerini engelleyebileceği söylenebilmektedir. Böylesine önemli bir akademik boşluk üzerine ya okulda konuşulan dile yönelik eğitimin üzerine daha fazla durulması gerekmektedir ya da sorunu ortadan kaldırmaya yönelik yasal düzenlemeler yapılması gerekmektedir.

### **Yazar Katkı Oranı**

Tüm yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır. Tüm yazarlar makalenin son halini okuyup, onaylamışlardır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışmasında bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Etik Kurul Beyanı**

Bu çalışmaya ait Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (Karar No: 2022-04 ve 22.02.2022 tarihli) etik kurul onayı alınmıştır.

## Kaynakça

- Attar, Z., Blom, E., & Le Pichon, E. (2020). Towards more multilingual practices in the mathematics assessment of young refugee students: effects of testing language and validity of parental assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1546-1561. [doi.org/10.1080/13670050.2020.1779648](https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1779648)
- Aydın, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. <http://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373>
- Cankoy, O. & Darbaz, S. (2010). Problem kurma temelli problem çözüme öğretiminin problemi anlama başarısına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 11-24. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/439-published.pdf>
- Creswell, J. W. (2013). Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni içinde. (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). (5. Baskı). Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing And Conducting Mixed Methods Research*. New York: Sage.
- Cummins, J., & M. Takeuchi. (2019). Teaching Mathematics to English Language Learners Across the Curriculum. In *My Best Idea, Math* (Vol. 1), edited by M. Sack, 92–103. Rubicon Press.
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları. Seta Yayınları.
- Erçakır, Ö. & Bağdat, O. (2022). Suriye uyruklu öğrencilerin problem çözüme sürecinde kullandıkları bilişsel ve üst bilişsel stratejilerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63(3), 141-166. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.999524>
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/319194>
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- İleri, E. (2000). *Avrupa Topluluğu'nun dil politikası ve Almanya'da okula giden Türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları. Almanya'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili sorunları toplantısı*. Türk Dil Kurumu Yayınları. 734, 7-66.
- Jordan, N. C., Hanich, L. B. & Kaplan, D. (2003). A longitudinal study of mathematical competencies in children with specific mathematics difficulties versus children with comorbid mathematics and reading difficulties. *Child Development*, 74(3), 834-850. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00571>

- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16(4), 1768-1776.
- Karaağaç, F. C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Karataş, İ. & Güven, B. (2003). Problem çözme davranışlarının değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler: Klinik mülakatın potansiyeli. *Elementary Education Online*, 2(2), 2-9. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/429510>
- Karlı-Çalamak, E., Tuna, M. E., & Allexaht-Snider, M. (2020). Transformation of teachers' understandings of refugee families' engagement: Multilingual family mathematics spaces. *International Journal of Early Years Education*, 28(2), 189-205. <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765093>
- Kaur, B. (1997). Difficulties with problem solving in mathematics. *The Mathematics Educator*, 2(1), 93-112.
- Kaya, E. B. (2019). Suriyelilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları dil sorunları. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(1), 73-92. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/608292>
- Kovács, Á. M., & Mehler, J. (2009). Flexible learning of multiple speech structures in bilingual infants. *Science Journal*, 325(5940), 611-612. <https://doi.org/10.1126/science.1173947>
- Le Pichon, E., Cummins, J., & Vorstman, J. (2021). Using a web-based multilingual platform to support elementary refugee students in mathematics. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1916022>
- Özdemir, Ç. (2016). Suriye'de iç savaşın nedenleri: Otokratik yönetim mi, bölgesel ve küresel güçler mi?. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 81-102. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilgisosyal/issue/29144/311695>
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Öztürk, M., Akkan, Y., & Kaplan, A. (2020). Reading comprehension, mathematics self-efficacy perception, and mathematics attitude as correlates of students' non-routine mathematics problem-solving skills in Turkey. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(7), 1042-1058. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1648893>
- Öztürk, M., Sarıkaya, İ., & Ada Yıldız, K. (2023). Middle School Students' Problem Solving Performance: Identifying the Factors that Influence It. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 1-17. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-023-10423-5>

- Peterson, M. O. (2016). Schemes for Integrating Text and Image in the Science Textbook: Effects on Comprehension and Situational Interest. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(6), 1365-1385. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114297.pdf>
- Polya, G. (1957). *How to solve it: A new aspects of mathematical methods*. Prentice University Press
- Powell, S. R., & Hebert, M. A. (2016). Influence of writing ability and computation skill on mathematics writing. *The Elementary School Journal*, 117(2), 310-335. <http://dx.doi.org/10.1086/688887>
- Reid O'Connor, B., & Norton, S. (2022). Supporting indigenous primary students' success in problem-solving: Learning from Newman interviews. *Mathematics Education Research Journal*, 34(2), 293-316.
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.
- Rohmah, M., & Sutiarsa, S. (2018). Analysis problem solving in mathematical using theory newman. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(2), 671-681. <https://doi.org/10.12973/ejmste/90630>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/411863>
- Schoenfeld, A. H. (1985). Students' beliefs about mathematics and their effects on mathematical performance: A questionnaire analysis.
- Selçuk, O. (2021). *Göç, göçmenlerle çalışma ve sosyal hizmet*. Nobel Yayıncılık.
- Sever, M. B. (2020). Suriyeli mülteci çocukların eğitim durumu ve sosyal uyum örneklemini. *Journal of European Education*, 10(1-2), 1-16. <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/289>
- Sugiyono. (2013). *Metode Penelitian Pendidikan Kuantitatif dan Kualitatif dan R&D*. Bandung: Alfabeta.
- Tuğluk, M. N. & Avcı, Z. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar ve eğitimleri*. Z. Çetin (Ed.), Risk altındaki çocuklar ve eğitimleri içinde. Eğitim Kitabı.
- Tuncay, A. A. (2021). Ana dili Türkçe olmayan mülteci çocuklarda kelime tanıma envanterinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 59-75.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü ,(2023). *Türkçe Sözlük*. [www.sozluk.gov.tr](http://www.sozluk.gov.tr)
- Uluslararası Göç Örgütü, (2009). *Göç Terimleri Sözlüğü*.[https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc\\_terimleri\\_sozlugu\(1\).pdf](https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu(1).pdf)

United Nations Department of Economic and Social Affairs (UN), (2017). *Revisiting the concepts, definitions and data sources of international migration in the context of the 2030 agenda for sustainable development*. September, 2017.

United Nations Children's Fund (UNICEF), (2018). *Türkiye UNICEF Ülke İşbirliği Programı*. <https://www.unicef.org/turkiye/media/7351/file/UNICEF%20T%C3%9CRK%C4%B0YE%20YILLIK%20RAPORU%20-%202018.pdf>

United Nations Department of Refugee Agency (UNHCR), (2018). *Turkey Fact Sheet*. <https://reporting.unhcr.org/sites/default/files/UNHCR%20Turkey%20Fact%20Sheet%20-%20September%202018.pdf> September, 2018.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. (3. Basım). Sage Publications

### **Extended Abstract**

A refugee is a person who has fled conflict or persecution in his or her own country, has a reasonable fear that it is not safe to return, and is protected by international law (Selçuk, 2021). The refugee concept corresponds to the sub-population of migrants created using legal frameworks (UN, 2017). According to the protocol signed with the United Nations (UN) in 1951, our country offers "Conditional Refugee" status instead of refugee status to persons coming from a "non-European country of origin." The conditional refugee is the status granted to stateless persons who fear the possibility of being persecuted due to events occurring outside European countries and who cannot benefit from the protection of the country they live in or who do not want to return to their country due to fear (Selçuk, 2021).

At this point, during these events, "refugee children" have been affected the most in terms of social cohesion. The problems that may arise from the fact that refugee children continue their school life with their peers who do not speak the same mother tongue are closely related to the country's education system and all members of the system (Tuncay, 2021).

Linguistic expressions in mathematical problems can pose difficulties for refugee students. Especially the new generation of mathematical problems we have recently encountered are based on reading comprehension. Today, students are expected to understand and solve mathematical problems and explain their problem-solving process in written and oral form (Powell & Hebert, 2016). For elementary school students, many mathematical terms are new especially students have difficulties associating some terms (circle, sum, etc.) with mathematics, even though they are sensory in daily life (Freeman & Crawford, 2008).

The study's main purpose is to determine the effect of multilingual primary school refugee students' reading comprehension skills on their math problem solving process.

The study will focus on assessing the mathematics problem-solving processes and skills of primary school refugee students (prepared in Turkish text). It is anticipated that investigating reading comprehension and mathematics problem-solving processes, which teachers working with primary school children with refugee status in our country are likely to encounter frequently, will directly contribute to increasing the course success of multilingual students who continue their education. As a result of the study, answers will be sought to the problems likely to arise for students and teachers.

In this study, which aims to examine the cognitive process skills used by multilingual refugee students in reading comprehension and problem-solving, a case study, one of the qualitative research designs, will be used. Qualitative research is a research method that requires in-depth examination within the natural environment to understand and interpret the subject being researched. It provides a holistic picture by focusing on the process rather than the result (Cresswell, 2013). On the other hand, case studies seek to answer the question of how and are studies in which one or more individuals or groups are examined in depth.

The study participants consisted of 39 multilingual refugee students attending public and private schools affiliated with the Ministry of National Education in the 2022-2023 academic year. Before analyzing the data, in order to measure whether the participant students had basic mathematical skills, they were asked ten basic mathematical operations as in the example without any Turkish text: " $43 - 19 = ?$ " and " $333 \times 9 = ?$ " and " $96 \div 6 = ?$ ". For these ten questions, 14 students with at most two mistakes, one mistake, and no mistakes were identified. The 14 students who met the specified conditions were determined as the study sample. In this way, the participants were selected by the criterion sampling method.

This study aims to determine the effect of reading comprehension skills of refugee students attending the 3rd grade of primary school on the mathematical problem-solving process. It was determined that the participating refugee students who did not have problems in basic mathematical four operations needed help understanding mathematical problems. Since they had difficulty in comprehension, it was determined that they also had problems solving the problem. In addition, it was determined that the participant refugee students swallowed some suffixes to the words while vocalizing the problems, could not fully vocalize the Turkish versions of some words and numbers, and again. However, they did not know the meaning of some Turkish words, they remained silent and did not ask the meaning of the word.

One of the most important implications of this article for refugee students is that basing mathematical assessments only on the school's language may prevent refugee students from fully demonstrating their mathematical skills. This is because refugee children may have difficulty in understanding mathematical problems, terminology, and instructions as individuals who do not speak the native language of the country they are in and who do not understand what they read. Moreover, their language skills

may need to improve their ability to apply mathematical concepts effectively. With such an essential academic gap, either more emphasis must be placed on language-oriented education at school, or legal arrangements need to be made to eliminate the problem.

In addition to all these results, we could not evaluate multilingual refugee children with measurement tools prepared in their language due to lack of time and needing to learn Arabic. We find this situation necessary for future studies. Future studies should be conducted with refugee children who are fluent in Turkish, which is taught as the mother tongue in our country.



## Değerler Açısından Ders Kitaplarının İncelenmesi: Ortaokul 6. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitapları Örneği

Suat ÜNAL\*, Ali İhsan BENZER\*\*

Makale Geliş Tarihi:12/04/2023

Makale Kabul Tarihi:23/11/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1281697

### Öz

*Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında kök değerlere ne ölçüde yer verildiğini değerlendirmektir. Araştırmada, nitel yöntemlerden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada 2021–2022 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda ücretsiz olarak dağıtılan MEB Yayınları'na ait iki 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı incelenmiş ve analiz edilmiştir. Belirlenen ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanmış on kök değeri içeren kriter tablosu kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ders kitaplarında en fazla 'öz denetim' ve 'sorumluluk' değerlerinden bahsedildiği, buna karşılık 'adalet' değerinin hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretim programlarında yer alan tüm kök değerlere fen bilimleri ders kitaplarında aynı oranda yer verilmediği sonucunu ortaya koymaktadır.*


**Anahtar Kelimeler:** Değerler eğitimi, ders kitapları, fen bilimleri, kök değerler

## Examining Textbooks in Terms of Values: Example of Middle School 6th Grade Science Textbooks

### Abstract

*The aim of this study is to evaluate the extent to which root values are included in the 6th grade science textbooks. In the research, document analysis, which is one of the qualitative methods, was used. In this study, two 6th grade science textbooks of MoNE Publishing, which were distributed free of charge in middle schools in the 2021-2022 academic year, were examined and analyzed. In order to examine the selected textbooks in terms of values, a criterion table containing ten root values prepared by Board of Education, was used. The obtained data were analyzed using descriptive analysis methods. As a result of the examination, it was determined that the values of 'self-control' and 'responsibility' were mostly mentioned in the textbooks, while the value of 'justice' was not included at all. This situation reveals that all root values in the curriculum are not included in the science textbooks at the same rate.*

\*Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye, [suatunal@trabzon.edu.tr](mailto:suatunal@trabzon.edu.tr) ORCID: [0000-0002-0495-8385](https://orcid.org/0000-0002-0495-8385) 

\*\*Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Hatay, Türkiye, [aibenzer@gmail.com](mailto:aibenzer@gmail.com) ORCID: [0000-0002-5032-7058](https://orcid.org/0000-0002-5032-7058) 

**Kaynak Gösterme:** Ünal, S. & Benzer, A. İ. (2024). Değerler açısından ders kitaplarının incelenmesi: Ortaokul 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitapları örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1549-1574.

**Keywords:** *Root values, textbooks, science, values education*

## Giriş

Birey, yaşadığı toplumda çeşitli rollere sahip olup çevresiyle sürekli etkileşim içinde olan toplumsal bir varlıktır. Bu etkileşim sürecinde, bireyin sahip olduğu değerler sistemi hangi eylemin doğru hangi eylemin yanlış olduğu ile ilgili bir çerçeve sunarak bireyin davranışlarını biçimlendirir (Halstead & Taylor, 2000). Dolayısıyla, sağlıklı bir toplumsal yapı ve yaşanılabilir bir çevre için temel insani değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Bu hedefe ulaşmada eğitim sistemine büyük görev düşmektedir (Akbaş, 2008).

Eğitim, sadece bireylerin bir meslek sahibi olmaları için gerekli akademik bilgileri kazandırmaz, bunun yanında onları yaşadıkları topluma, insanlığa ve çevresine değer katan aktif bireyler olmalarını teşvik edecek ortamlar da sunar (Callahan vd., 2008). Eğitim-öğretim faaliyetleri, öğrencilerin kendi değer sistemlerini geliştirmelerine yardımcı olmalı ve bu konuda sorumluluk duygusu içinde doğru kararlar vermelerini sağlayacak düşünme becerilerini kazandırabilmelidir (National Curriculum Council, 1993). Bu durum, eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerini gözden geçirmeyi gerektirmektedir.

Eğitimsel hedefler, bilişsel, psikomotor ve duyuşsal olmak üzere üç ana alana ayrılmıştır. Bilişsel alan, bilginin hatırlanması ve entelektüel becerilerin geliştirilmesi ile ilgilenen hedefleri içerirken; psikomotor alan vücudun kısımlarının koordineli kullanılmasını gerektiren davranışların kazandırılmasına yönelik hedefleri içine alır. Duyuşsal alan ise bireyin sahip olması beklenen ilgi, tutum ve değerlere yönelik hedefleri kapsar (Bloom vd., 1956). Eğitim-öğretim sürecinin hedefleri arasında öğrencilerin sadece bilişsel gelişimlerini desteklemek değil, duyuşsal gelişimlerine katkı sağlamak da bulunmaktadır. Ayrıca bilişsel hedeflerin duyuşsal bileşenleri, duyuşsal hedeflerin de bilişsel bileşenleri bulunmaktadır (Krathwohl vd., 1964). Bu duruma rağmen, öğretim programlarında ve ders kitaplarında bilişsel hedeflere yönelik ifadeler daha fazla vurgu yapıldığı ve önemsendiği görülmektedir (Seah & Bishop, 2000). Duyuşsal alan içerisinde yer alan değerlerin kazandırılması, eğitim-öğretim faaliyetlerinde genelde örtük olarak yer almaktadır (Uygun, 2013).

Değerler, davranışlarımıza rehberlik eden, kendimizi ve çevremizdeki insanları yargılamak için kullandığımız (Rokeach, 1973) tutum, sosyal norm, kişilik ve inanç ile ilişkili psikolojik yapılarıdır (Lindeman & Verkasalo, 2005). Değerler insanlarda doğuştan var olan olgular değildirler. Sonradan kazanılan değerler, aile, okul veya genel olarak çevre yoluyla insan davranışlarıyla bütünleşirler (Ulusoy & Dilmaç, 2012). Yani değerler eğitiminin ailede başladığı, ancak birey büyüdükçe ve çevresiyle etkileşime girdikçe kapsamının genişlediği söylenebilir. Değerler eğitiminde en büyük görev, aileden sonra okula düşmektedir. Bu ifadede okuldan kasıt; öğretim programları, eğitim öğretim faaliyetleri ve ders kitaplarıdır.

Bilimdeki hızlı ilerlemeler, hayatımızın her alanını etkilemekte, giderek daha karmaşık ahlaki ve etik sorunları beraberinde getirmektedir (Chowdhury, 2016). Bu bağlamda değerlerin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ve bunun için eğitimin nasıl bir role sahip olması gerektiği konusunda artan endişeler bulunmaktadır. Konu, dünyanın farklı yerlerinde bulunan birçok ülkede eğitim gündemlerinin üst sıralarında yer almaktadır (Thomas, 2005). Eğitim politika yapıcıları, bu soruna çözüm için değerleri ön plana çıkaran öğretim programları hazırlamaktadırlar (France, 2007). Türkiye’de de gündemde olan değerler eğitimi üzerine Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalardan biri de 2017 yılında gerçekleştirilmiş, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca (TTKB) yürütülmüş müfredat yenileme ve değişiklik çalışmasıdır. Bu çalışmada değerler eğitimi, müfredatın merkezinde konumlandırılmıştır. Çalışmada vurgulanan önemli hususlar şöyledir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017):

- Değerler eğitimi, bütün eğitimin nihai gayesi ve ruhudur.
- Değerler eğitimi, ayrı bir müfredat veya konu olarak görülmemelidir.
- Değerler, müfredatın tamamlayıcı bir parçası olarak ele alınmalı ve uygun yaklaşımlarla öğrencilere kazandırılmalıdır.
- Öğrencilere, değerleri okul içinde ve dışında uygulamaya geçirmeleri için uygun ortamlar sağlanmalıdır.
- Değerlerin anlamlı ve kalıcı hale gelmesi için; konu içerikleriyle ilişkilendirilmeleri, düz anlatımdan daha çok öğrencilerin sorgulama, muhakeme ve araştırma becerilerini kullanabilecekleri drama ve rol oynama gibi etkinlik çalışmalarıyla öğrencilere kazandırılmaları uygun olacaktır.
- Değerler eğitimi sürecinde, sınıf veya okul ortamının yanında, okul-aile iş birliği de sağlanmalıdır.

MEB’in 2017 yılındaki müfredat yenileme ve değişiklik çalışması sonucu 2018 fen bilimleri dersi öğretim programında yapılan en önemli değişiklik ve vurgu değerler üzerinedir (Deveci, 2018). Öğretim programında değerlerimiz; kökleri geçmişimize, gövdesi ve dalları bu köklerden beslenerek bugünüme ve geleceğimize uzanan ilkeler olarak ifade edilmiştir. Ayrıca öğretim programında eğitim sisteminin amacının yalnızca akademik olarak başarılı, birtakım bilgi, beceri ve davranışları kazanmış öğrenciler yetiştirmek olmadığı; asıl amacın temel değerleri benimseyen bireylerin yetiştirilmesi olduğu söylenerek değerler eğitimine verilen önem vurgulanmıştır (MEB, 2018).

Literatürde, değerlerin araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Değerlerin sınıflandırmasında dikkat çeken ilk önemli sınıflandırma Spranger tarafından 1928 yılında yapılmıştır (Clawson & Vinson, 1978). Spranger’in (1928) geliştirdiği değer sınıflandırma modelinde, değerler ile kişilik türleri arası ilişki

temel alınarak kişiliğe ait estetik, bilimsel, politik, sosyal, iktisadi ve dini olmak üzere altı temel değer ortaya konulmuştur. Bir başka değer sınıflandırma modeli ise 1973 yılında Rokeach tarafından şekillendirilmiştir. Rokeach`in (1973) geliştirdiği modelde amaç ve araç değerler olmak üzere değerler iki kategoriye ayrılmıştır. Amaç değerler, hayatın temel amaçlarını, araç değerler ise bu amaçlara ulaşmak için kullanılacak davranış biçimlerini içermektedir. Rokeach`in (1973) değer modelinde, amaç değerler olarak 18 değer, araç değerler olarak ise 18 değer olmak üzere toplam 36 değer bulunmaktadır. Daha sonraki yıllarda Schwartz (1992), Rokeach`in (1973) modeline yeni değerler ekleyerek modeldeki değer sayısını 56`ya çıkarmış ve değerleri toplam 10 kategoriye ayırarak tekrar sınıflandırmıştır. Türkiye`de ise MEB tarafından yapılan çalışma sonucu (MEB, 2017), milli, manevi ve evrensel değerler esas alınarak on kök değeri içeren bir sınıflandırma modeli hazırlanmıştır. MEB tarafından hazırlanan bu model Tablo 1`de verilmiştir.

Tablo 1.

*Değerler ve Bu Değerlerle İlgili Tutum ve Davranışlar (MEB, 2017)*

Değerler	Gösterge Tutum ve Davranışlar
Adalet	“adil olma, eşit davranma, paylaşma”
Dostluk	“diğerkâmlık, güven duyma, anlayışlı olma, dayanışma, sadık olma, vefalı olma, yardımlaşma”
Dürüstlük	“açık ve anlaşılır olma, doğru sözlü olma, güvenilir olma, sözünde durma”
Öz denetim	“davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme, öz güven sahibi olma, gerektiğinde özür dileme”
Sabır	“azimli olma, tahammül etme, beklemeyi bilme”
Saygı	“alçakgönüllü olma, başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme”
Sevgi	“aile birliğine önem verme, fedakârlık yapma, güven duyma, merhametli olma, vefalı olma”
Sorumluluk	“kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma; sözünde durma, tutarlı ve güvenilir olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme”
Vatanseverlik	“çalışkan olma, dayanışma, kurallara ve kanunlara uyma, sadık olma, tarihsel ve doğal mirasa duyarlı olma, toplumu önemseme”
Yardımseverlik	“cömert olma, iş birliği yapma, merhametli olma, misafirperver olma, paylaşma”

Tablo 1`de görüleceği üzere MEB (2017) tarafından hazırlanan on kök değer; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlikten oluşmaktadır.

Fen bilimleri dersi, bireyin kendi biyolojik yapısında, çevresinde, dünyada ve tüm evrende meydana gelen olayları ve süreçleri fark etmesine ve anlamlandırmasına yardımcı olan bir derstir (Çepni vd., 2003; Kavak vd., 2006). Öğrenciler fen bilimleri dersleri sayesinde tükettikleri besinler, çevrelerindeki bitki ve hayvanlar, yer yüzünde meydana gelen hava olayları, güncel teknolojik gelişmeler, ekolojik sistem ve uzay gibi daha birçok kavram, olay ve süreç hakkında bilgi sahibi olurlar (Gürdal vd.,

1998). Fen bilimleri dersi ile öğrenciler, bilim adamlarının çalışmaları boyunca kullandıkları gözlem yapma, hipotez kurma, deney yapma gibi bilimsel süreç becerilerini, muhakeme yapma, iletişim ve ekip çalışması gibi temel yaşam becerilerini, buluş ve inovasyon yapabilme gibi mühendislik ve tasarım becerilerini kazanırlar (Lee, 2007; MEB, 2018). Daha öncede belirtildiği gibi; öğretim programlarında 2018 yılında yapılan değişiklikler sonrasında fen bilimleri dersleri de dahil olmak üzere tüm derslerde milli ve manevi değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Diğer bir ifadeyle fen bilimleri derslerinde öğrencilere sadece fenne yönelik bilgiler değil, aynı zamanda evrensel ve milli değerleri de kazandırmak hedeflenmiştir (MEB, 2018). Ancak, yapılan araştırmalarda, günümüz fen bilimleri öğretiminde konular içerisinde değerlere yeterince yer verilmediği vurgulanmaktadır (Jensen & Schnack, 2006; Koster & de Regt, 2020). Fen bilimleri öğretiminin değerlerle bütünleştirilerek gerçekleştirilmesi hem öğrencilerin derse olan ilgisini artırmakta, hem de onların temel insani değerlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Krapp & Prenzel, 2011; Ottander & Ekborg, 2012; Yaman & Anılan, 2021).

Öğretim programlarının hedeflerine ulaşmasında öğretmenle birlikte en önemli görev ders kitaplarına düşmektedir. Ders kitapları öğretim programlarının öğretim sürecine yansımaları sağlayan en önemli öğretim materyalidir. Bunun sebebi; ders kitaplarının gerek öğretmenler gerekse öğrenciler tarafından kullanılan en yaygın öğretim materyalleri olmalarıdır (Koltaş, 2020; Şimşek, 2017). Ders kitapları öğrenciler için her zaman faydalanabilecekleri temel kaynak olup, onlar için en kolay ulaşılabilir ve en güvenilir öğrenme materyalleridir. Ayrıca sadece öğrenciler değil, aynı zamanda öğretmenler de çoğu zaman derslerinde yapacakları etkinlikleri ve anlatacakları içerikleri belirlemede onlara kılavuzluk eden ders kitaplarına başvurmaktadırlar (Erkılıç & Can, 2018). Ders kitaplarının öğretim programıyla uyumlu hazırlanmaları gerektiği düşünüldüğünde; fen bilimleri ders kitaplarının fenne dair bilgi ve becerileri içermesinin yanı sıra, öğretim programında öğrencilere kazandırılması gerektiği ifade edilen diğer davranış, tutum ve değerleri de içermesi gerekir (Kılıç & Seven, 2004). Dolayısıyla hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en yaygın kullanılan öğretim materyali olarak ders kitapları, öğretim programlarında belirtilen kök değerlerin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir işleve sahiptir.

Bu noktada fen bilimleri ders kitaplarının öğretim programında yer alan kök değerlerin öğrencilere aktarılmasında beklentileri karşılayıp karşılamadığı incelenmeye değer bir araştırma sorusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Ders kitaplarını değerler bağlamında analiz eden çalışmalar incelendiğinde en fazla çalışmanın Türkçe, sosyal bilgiler ve hayat bilgisi ders kitaplarına yönelik olduğu görülmüştür. Matematik ve fen bilimleri ders kitaplarına yönelik çalışmalar ise oldukça sınırlı sayıdadır. Alanyazın incelemesi sonucu fen alanında ders kitaplarının değerlere göre incelendiği az sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Bu çalışmalardan üçü, lise

biyoloji ders kitaplarına (Acar & Yaman Kasap, 2020; Özyay Köse & Gül, 2020a, 2020b) yönelik iken, bir çalışmanın (Polat & Atalay, 2021) ilkökul (1-4. Sınıf) fen bilimleri ders kitaplarına yönelik olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki metinleri değerler bakımından incelemek, var olan değerleri belirlemek ve değerlendirmektir. Çalışmanın, literatüre katkı sağlayacağı, ders kitabı yazarlarına ve araştırmacılara yol göstereceği düşünülmektedir. Çalışmanın amacına yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- İncelenen 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında kök değerler tür ve sayı bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İncelenen 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında ünitelere göre değer sayıları ve değer türleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İncelenen 6. sınıf fen bilimleri ders kitapları, içerdikleri değer türleri ve değer sayıları açısından benzerlik göstermekte midir?

### **Yöntem**

Araştırmada, bir nitel araştırma yöntemi olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yönteminde, olgular ve olaylar hakkında bilgi içeren materyaller sistematik olarak incelenir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Bu çalışmanın veri kaynağı, MEB tarafından 2021–2022 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda ücretsiz olarak dağıtılan ve MEB Yayınları'na ait olan iki farklı 6. sınıf fen bilimleri ders kitabından oluşmaktadır. Fen bilimleri ders kitapları toplam yedi ünite içermektedir. Çalışma boyunca birinci ders kitabı A kitabı, ikinci ders kitabı ise B kitabı olarak ifade edilmiştir.

Verilerin analizi sürecinde betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz tekniğidir. Betimsel analizde, bulgular özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2011). 6. Sınıf fen bilimleri dersine ait iki ders kitabının içerikleri, öğretim programında yer alan on kök değere göre tek tek analiz edilmiştir. Böylece her bir kök değerinin, ders kitaplarında ne sıklıkla geçtiği ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Ders kitaplarını değerlere göre analiz eden araştırmalar incelendiğinde, araştırmalarda farklı değer sınıflandırma modellerinin kullanıldığı görülmüştür. Çalışmaların bazılarında (örn. Acar & Yaman Kasap, 2020; Durhat & Ökten, 2020; Kılcan, 2020; Öksüz & Eken, 2019) TTKB tarafından tanımlanmış on kök değerinin MEB (2017) kullanıldığı görülürken, bazılarında ise literatürdeki farklı değer sınıflandırma modellerinin kullanıldığı (örn. Baki, 2019; Şahin & Başgöl, 2018) belirlenmiştir. Son yıllardaki ders kitaplarının değerler açısından analiz edildiği çalışmalarda, MEB (2017) tarafından tanımlanan on kök değer modelinin daha çok

tercih edildiği anlaşılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada fen bilimleri ders kitaplarında yer alan metin ve görseller Tablo 1`de gösterilen on kök değer ve göstergelerine göre incelenmiştir. Çalışmada ölçüt olarak kullanılan bu tablo, TTKB`nin 18 Temmuz 2017 tarihinde yaptığı basın toplantısı için oluşturduğu dokümandan (MEB, 2017) alınmıştır.

Kitapların analiz süreci aşağıdaki şekilde gerçekleştirilmiştir;

- Ders kitaplarındaki cümleler tek tek incelenmiştir.
- Kök değeri doğrudan içeren cümlelerin yanında dolaylı (örtük) olarak içeren cümleler de analize dahil edilmiştir.
- Kök değerle ilgili ifadeler birbirini takip eden ve birbiriyle bağlantılı birden fazla cümlede belirtilmişse, bu durumda ilgili değer sadece bir kez kodlanmıştır.
- Madde numaralandırma şeklinde listelenen aynı kök değere ait birbirini takip eden cümleler varsa bu durumda ilgili değer sadece bir kez kodlanmıştır.
- Bir cümle birden fazla değeri içeriyorsa, bu durumda cümledeki her bir değer için ayrı ayrı kodlama yapılmıştır.
- Etkinlikler, ünite sonlarındaki değerlendirme soruları ve kitap sonundaki cevap anahtarları bölümleri de analize dahil edilmiştir.

Ders kitaplarının yukarıdaki durumlar dikkate alınarak kök değerler açısından analizi araştırmanın iki yazarı tarafından birbirinden bağımsız şekilde ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir. Veri analizindeki güvenilirlik için araştırmacı puanları arasındaki uyum indeksi kullanılmıştır. Bunun için araştırmacılar tarafından yapılan bağımsız kodlamalar arasında Cohen Kappa katsayısı hesaplanmış ve katsayısı 0,91 olarak bulunmuştur. Bu değere göre kodlayıcılar arası uyumun mükemmel olduğu söylenebilir (Landis & Koch, 1977).

İncelenen ders kitaplarında belirlenen kök değerleri, ders kitabı ve ünite temelinde analiz edebilmek için frekans tabloları ve grafikler kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmanın geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla her iki ders kitabında tespit edilen kök değerler ve bu değerlerin geçtiği metin kısımlarından birkaçı doğrudan alıntılanarak sunulmuştur.

### **Bulgular**

MEB Yayınları`na ait 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarından elde edilen bulgular ünite sırasına göre tablolar şeklinde sunulmuştur. Tablo 2`de A ders kitabında belirlenen kök değerlerin dağılımına yer verilmiştir.

Tablo 2.  
A Ders Kitabı İçeriğinin Kök Değerlere Göre Dağılımı

Kök Değerler	Üniteler									TOPLAM
	Giriş (Üniteler Öncesi)	Güneş Sistemi ve Tutulumlar	Vücudumuzdaki Sistemler	Kuvvet ve Hareket	Madde ve Isı	Ses ve Özellikleri	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Elektriğin İletimi	Cevap Anahtarları (Üniteler Sonunda)	
Adalet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Dostluk	-	-	-	-	1	-	3	-	-	4
Dürüstlük	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Öz denetim	1	1	8	-	3	2	26	5	1	47
Sabır	1	-	-	-	-	4	2	1	-	8
Saygı	-	1	2	1	1	2	8	1	-	16
Sevgi	-	2	1	2	4	1	4	1	-	15
Sorumluluk	1	2	9	-	34	8	21	1	1	77
Vatanseverlik	1	1	7	2	25	3	10	1	1	51
Yardımsızlık	-	2	5	1	-	-	13	3	-	24
TOPLAM	5	9	32	6	68	20	87	13	3	243

Tablo 2’de görüldüğü gibi A ders kitabında kök değerlere yönelik yapılan inceleme sonucu toplam 243 değer ifadesi tespit edilmiştir. Ünitelere göre değer sayılarını incelendiğinde, kök değerlerin 87 değer ifadesi ile en fazla ‘Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı’ ünitesinde yer aldığı tespit edilmişken, ‘Kuvvet ve Hareket’ ünitesinin kök değerlerle ilgili en az ifade içeren ünite olduğu görülmüştür. A ders kitabındaki değer ifadeleri detaylı incelendiğinde, bu ifadelerdeki kök değerlerin 28 tanesinin görsellerle desteklendiği tespit edilmiştir. Değer türlerine göre yapılan incelemede ise kitapta 77 defa ile en fazla ‘Sorumluluk’ değerinin vurgulandığı görülmüştür. Bu değeri 51 defa ile ‘Vatanseverlik’ ve 47 defa ile ‘Öz denetim’ değerleri izlemiştir. Buna karşılık kitapta ‘Dürüstlük’ kök değerine ait sadece bir ifade tespit edilirken, ‘Adalet’ kök değeri ile ilgili herhangi bir ifadeye rastlanmamıştır. A ders kitabında tespit edilen kök değerler ve geçtiği metinlerden birkaçı doğrudan alıntılanarak Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3’te; incelenen A ders kitabında yer alan değer ifadesi (alıntısı), bu değer ifadesinin hangi göstergelerle (genellikle parantez içinde verilmiştir) öğretim programındaki hangi kök değere ait olduğu ve ifadenin kitabın hangi kısmında veya ünitesinde yer aldığı bilgilerine yer verilmiştir. Tablo 3’te verilen kök değer ifadeleri sadece örnek olup, tüm kitap için yapılan analizin sadece bir bölümünü içermektedir.



Tablo 3.  
A Ders Kitabına Ait Analiz Sonuçlarından Örnekler

Ünite Adı	Kök Değer	Değerin geçtiği ifade(ler)	Açıklama
Giriş	Dürüstlük	“Bir bilim insanı, cevaplara doğru bir şekilde ulaşabilmek için araştırmalarını belli bir düzen içinde yapmalı, tarafsızlığını kaybetmeden planlı bir yol izlemelidir.” (Sayfa 10)	Bilim insanının araştırma yaparken her zaman tarafsız olması vurgulanarak (doğru sözlü olma, güvenilir olma) dürüstlük değerine yer verilmiştir.
	Öz denetim	“Düzensiz ve özen gösterilmemiş posterler, projenin de anlaşılmasına neden olacaktır.” (Sayfa 13)	Öğrencilerin proje veya poster hazırlarken düzenli olmaları ve çalışmalarına özen göstermeleri gerektiğinden bahsedilerek (davranışlarını kontrol etme) öz denetim değerine yer verilmiştir.
	Sevgi	“Ece ile Efe, yaz tatilinde dedelerini ziyaret etmek için köye gittiler. Akşam yemekten sonra bahçede oturdular. Gökyüzü harika görünüyordu. Karanlık gökyüzünde nokta şeklinde sayısız ışık parlıyordu.” (Sayfa 16)	Ece ve Efe'nin dedelerini ziyaret etmelerinden bahsedilerek (aile birliğine önem verme) sevgi değerine yer verilmiştir.
Güneş Sistemi ve Tutulmalar	Vatanseverlik	Bilime Yön Verenler: Ali Kuşçu başlıklı okuma parçası	Bilime, yaşadığı topluma ve insanlığa katkı sağlayan, bu uğurda büyük çaba gösteren Ali Kuşçu'nun çalışkanlığı vurgulanarak vatanseverlik değerine, Fatih Sultan Mehmet'in ve sadrazamların Ali Kuşçu'ya değer vererek onun derslerine katılması vurgulanarak (insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme) saygı değerine yer verilmiştir.
	Saygı	“Fatih Sultan Mehmet, kendisine İstanbul'a yerleşiniz ve bize gök kubbedeki her şeyi öğretiniz teklifinde bulunmuştur. O dönemde verdiği dersler o kadar ünlüdür ki sıranın ilk başında Fatih Sultan Mehmet'i, sadrazamları ve şehzadeleri görmek kimseyi şaşırtmaz. Ali Kuşçu, İstanbul'da pek çok yere güneş saati kurdurarak halkı zaman kavramıyla tanıştırmıştır.” (Sayfa 23)	Güneşi incelerken ve güneş tutulmasını izlerken dikkat edilmesi gereken husustan bahsedilerek (davranışlarını kontrol etme ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenme) öz denetim değerine yer verilmiştir.
	Öz denetim	“Güneşe çıplak gözle bakmak göz sağlığımız için tehlikelidir. Bu durum Güneş tutulması sırasında da geçerlidir.” (Sayfa 25)	Güneşi incelerken ve güneş tutulmasını izlerken dikkat edilmesi gereken husustan bahsedilerek (davranışlarını kontrol etme ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenme) öz denetim değerine yer verilmiştir.



Ses ve Özellikleri		etmektedir.” (Sayfa 125-Görselle desteklenmiştir).	gerektiğinden bahsedilmektedir. Dolayısıyla metinde (davranışlarının sonuçlarını üstlenme) sorumluluk değerine ve (toplumu önemseme, doğal mirası koruma) vatanseverlik değerine yer verilmiştir.
	Sorumluluk	“Konutlarda gaz kaçaklarına karşı uygun yerde dedektör bulundurulmalıdır.” (Sayfa 139).	Metinde binalarda dedektör bulunmasının önemi ve gerekliliği vurgulanarak (kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma) sorumluluk değerine yer verilmiştir.
	Sabır Saygı	“Tenis sahasının boşalarak sıranın kendilerine gelmesini bekleyen öğrencilerin, beklerken oyalanmak amacıyla topu duvara çarptırarak tenis oynamasıyla başlayan duvar tenisi, günümüzde uluslararası bir spor dalı hâline gelmiştir.” (Sayfa 206)	Metinde öğrencilerin sırasını beklemesini vurgulanarak (beklemeyi bilme) sabır ve (başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma) saygı değerlerine yer verilmiştir.
Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Öz denetim	“Zatürre: Akciğer iltihabı olarak bilinen bir hastalıktır... ...sigara kullananlarda görülen ve bağışıklık sistemini baskılayan bir hastalıktır.” (Sayfa 206)	Örtük olarak sigaranın kullanılmaması gerektiği ifade edilerek (davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme) öz denetim değerine yer verilmiştir.
	Sorumluluk	“Grip: Virüs kaynaklı bir solunum yolu hastalığıdır. Grip, çok bulaşıcıdır ve genellikle bir kişinin öksürmesi, hışırtması ya da el teması yoluyla başkalarına geçmektedir.” (Sayfa 207-Görselle desteklenmiştir).	Görsel ve metin birlikte değerlendirildiğinde gripin çevreye bulaştırılmaması için dikkat edilmesi gerektiği örtük olarak belirtilmiş ve (çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma, davranışlarının sonuçlarını üstlenme) sorumluluk değerine vurgu yapılmıştır.
	Öz denetim	“Bilinçsiz ilaç kullanımı sağlığımıza kavuşmak isterken vücudumuzda daha ciddi rahatsızlıkların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle kesinlikle doktor reçetesi olmadan, bir tanıdığımızın tavsiyesi bile olsa herhangi bir ilacı kullanmamalıyız.” (Sayfa 212).	Metinde doktor reçetesi olmadan ilaç kullanılmaması gerektiği bahsedilerek (davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme) öz denetim değerine vurgu yapılmıştır.

B ders kitabında yapılan inceleme sonucu tespit edilen kök değerlerin dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

*B Ders Kitabı İçeriğinin Kök Değerlere Göre Dağılımı*

Kök Değerler	Üniteler									TOPLAM
	Giriş (Üniteler Öncesi)	Güneş Sistemi ve Tutulumlar	Vücudumuzdaki Sistemler	Kuvvet ve Hareket	Madde ve Isı	Ses ve Özellikleri	Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Elektriğin İletimi	Cevap Anahtarları (Üniteler Sonunda)	
Adalet	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Dostluk	-	-	1	1	-	-	-	-	-	2
Dürüstlük	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
Öz denetim	1	4	13	5	9	2	33	1	1	69
Sabır	-	1	-	1	-	-	-	1	-	3
Saygı	-	1	-	-	-	-	7	1	1	10
Sevgi	-	-	1	1	-	-	2	-	1	5
Sorumluluk	1	-	7	1	28	9	14	2	4	66
Vatanseverlik	-	3	4	2	21	2	10	1	3	46
Yardımseverlik	-	4	11	3	1	2	10	3	2	36
TOPLAM	2	13	37	15	59	15	76	9	12	238

Tablo 4'te belirtildiği gibi B ders kitabına ait inceleme sonucu toplam 238 değer ifadesine rastlanmıştır. Ders kitabının ünitelerine göre incelenmesi sonucu; kök değerlerin 76 defa ile en fazla 'Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı' ünitesinde geçtiği görülmüşken, en az değer ise 'Elektriğin İletimi' ünitesinde yer aldığı tespit edilmiştir. Ders kitabında 69 defa ile en fazla vurgulanan değer 'Öz denetim' değeridir. Bu değeri 66 defa ile 'Sorumluluk' değeri takip etmektedir. Buna karşılık ders kitabında 'Adalet' değerine ait herhangi bir ifade tespit edilmemiştir. B ders kitabındaki değer ifadeleri detaylı incelendiğinde, kök değerlerle ilgili 16 ifadenin görsellerle desteklendiği görülmüştür. B ders kitabında tespit edilen kök değerler ve geçtiği metinlerden birkaçı doğrudan alıntılanarak Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'te; incelenen B ders kitabında yer alan değer ifadesi alıntısı, bu değer ifadesinin hangi göstergelerle (genellikle parantez içinde verilmiştir) öğretim programındaki hangi kök değere ait olduğu ve ifadenin kitabın hangi kısmında veya ünitesinde yer aldığı bilgilerine yer verilmiştir. Tablo 5'te verilen kök değer ifadeleri sadece örnek olup, tüm kitap için yapılan analizin sadece bir bölümünü içermektedir.

Tablo 5.  
*B Ders Kitabına Ait Analiz Sonuçlarından Örnekler*

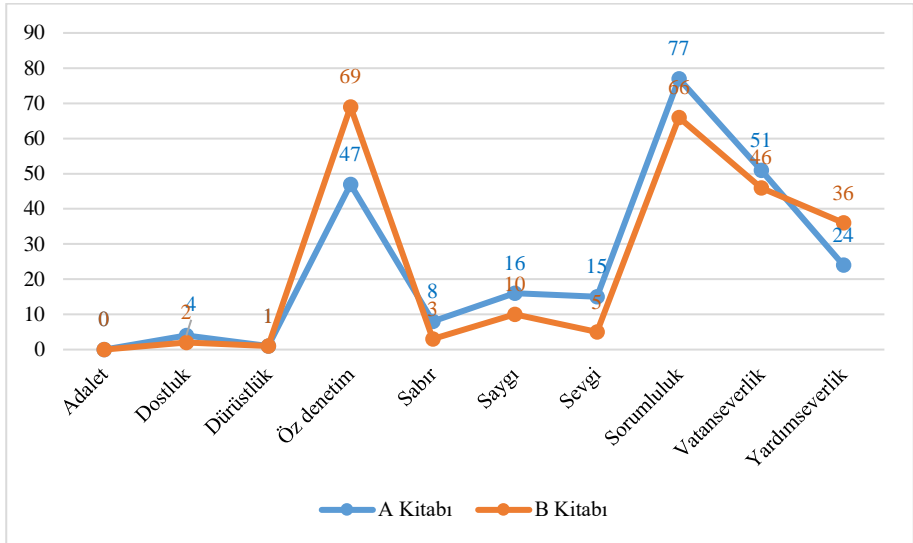
Ünite Adı	Kök Değer	Değerin geçtiği ifade(ler)	Açıklama
Güneş Sistemi ve Tutulumlar	Öz denetim	Güneş Tutulması “Filtreli gözlükle izlenmelidir.”	Güneşi incelerken dikkat edilmesi gereken husustan bahsedilerek (davranışlarını kontrol etme ve davranışlarının sorumluluğunu üstlenme) öz denetim değerine yer verilmiştir.
	Vatanseverlik Yardıms severlik	Cacabey Medresesi adlı okuma parçası “Selçuklular Dönemi nde Kırşehir emiri olarak görev yapan Cacabey, Kırşehir de zamanın fakültesi gözüyle bakılan Cacabey Medresesini 1271-1272 yıllarında rasathane olarak yaptırmıştır. Cacabey bu rasathane için birçok tarla, mezra, değirmen, bahçe ve ev vakfetmiştir. Bunların gelirleriyle rasathanenin ve orada eğitim görenlerin giderleri karşılanmıştır. Bu da o dönemde bilime verilen değeri açıkça göstermektedir.” (Sayfa 40)	Cacabey’in rasathane yaptırması (toplumu önemseme) vatanseverlik değerine, bu rasathane ve giderleri için birçok gayrimenkulünü vakfetmesi yani kendisine ait mülkleri bağışlaması anlatılarak (cömert olma, paylaşma) yardıms severlik değerine yer verilmiştir.
	Vatanseverlik	Uluğ Bey adlı okuma parçası	Uluğ Bey’in eserini 12 yıl gibi uzun bir süre çalışarak hazırladığından bahsedilerek (çalışkan olma) vatanseverlik ve (azimli olma) sabır değerlerine yer verilmiştir.
	Sabır	“Uluğ Bey, yıldızların gökyüzündeki konum ve hareketlerini bildiren katalog mahiyetindeki Zic-i Gürgani’yi (Zic-i Uluğ Bey) tam 12 yılda hazırlamıştır. Bu eser, Uluğ Bey i astronomi biliminin zirvesine çıkarmış ve dünya bilim tarihinin en büyük astronomlarından yapmıştır.” (Sayfa 45)	
Vücudumuzdaki Sistemler	Öz denetim	“Kemiklerimizin sağlıklı gelişmesi ve sağlıklı kalması için dengeli beslenmeli, yeterli miktarda kalsiyum ve D vitamini almali ve düzenli egzersiz yapmalıyız.” (Sayfa 51)	Kemik sağlığımız için yapmamız gerekenler anlatılarak (davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme) öz denetim değerine yer verilmiştir.

Kuvvet ve Hareket	Öz denetim	“Çocukluk döneminde, dik durma ve düzgün oturma alışkanlıkları kazanılır. İlerleyen yaşlarda görülen boyun, bel, sırt ağrılarının sebebi çocukluk döneminde edinilmiş olan kötü duruş alışkanlıklarıdır. Yaşa uygun spor yaparak kas ve eklem yapısı güçlendirilmelidir.” (Sayfa 59-Görselle desteklenmiştir)	Görselle birlikte metinde, bel ve sırt sağlığı için yapmamız gerekenler anlatılarak (davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme) öz denetim değerine yer verilmiştir.
	Dostluk	“Sınıf arkadaşımızın rahatsızlığı dolayısıyla acil kan aramıyor. Arkadaşımızın kan grubunun A Rh (+) olduğu bilinmektedir. Buna göre yukarıdaki tabloda bulunan kişilerden hangisi arkadaşımıza kan verebilir?” (Sayfa 72)	Kan ihtiyacı olan arkadaşlarımıza yardımcı olunmasından bahsedilen bu metinde (dayanışma) dostluk, (merhametli olma, paylaşma) yardımseverlik ve aslında genel olarak kan verme davranışı vurgulanarak (çevresine karşı sorumlu olma) sorumluluk değerlerine yer verilmiştir.
	Yardımseverlik		
	Sorumluluk		
Madde ve Isı	Dürüstlük	“Bir kaplumbağa ile kediyi karşılaştırdığımızda hangisinin daha süratli olduğunu hepimiz biliriz. Ancak bilimsel ölçüm yapmadan cevap vermek doğru olmaz. Kimin daha süratli olduğunu anlamak için aşağıdaki Sıra Sizde etkinliğini yapabilirsiniz.” (Sayfa 101).	Parçada bilimsel araştırmanın özelliğinden bahsedilerek (açık ve anlaşılır olma, güvenilir olma) dürüstlük değerine yer verilmiştir.
	Vatanseverlik	“Isı yalıtımı uygulamaları ile binalarda ısı kayıplarının önüne geçilerek israf önlenir. Bunun yanında yalıtım, insan ve çevre sağlığı açısından da çok önemlidir. Çünkü ısı yalıtım uygulamaları ile tüketilen enerji miktarı azalacağından zararlı gazların miktarı da azalacak ve etkileri hafifleyecektir. Dolayısıyla daha sağlıklı ve konforlu bir ortam oluşacaktır.” (Sayfa 135)	Metinde, ısı yalıtımı yaptırmanın kendine, çevreye ve ülke ekonomisine olumlu katkı yapacağından bahsedilerek (kendine, çevresine, vatanına, ailesine karşı sorumlu olma) sorumluluk ve (toplumu önemseme, davranışlarının sonuçlarını üstlenme) vatanseverlik değerlerine yer verilmiştir.
	Sorumluluk		
	Öz denetim	“Lodosun etkisiyle oluşabilecek karbonmonoksit zehirlenmelerine karşı soba ve bacalı doğal gaz cihazı kullanıcılarının dikkatli olması gerektiği vurgulanan açıklamaya, ayrıca şunlar eklendi: Bacaların sızdırmazlığı ve çekişi mutlaka kontrol	Karbonmonoksit zehirlenmelerine karşı bireylerin yapması gereken davranışların belirtildiği metinde (davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme) öz denetim değerine vurgu yapılmıştır.

Ses ve Özellikleri	Sorumluluk	ettirilmelidir. Kombi, soba, şofben gibi cihazların bulunduğu mekânda yatılmamalıdır. Cihazların bulunduğu mekândaki hava alışverişini sağlayan menfezler de kesinlikle açık tutulmalıdır.” (Sayfa 143)	Komşuların gürültü yapılarak rahatsız edilmemesinin anlatıldığı metinde (çevresine karşı sorumlu olma) sorumluluk değerine vurgu yapılmıştır.
	Saygı	“Bazı belediyeler; otobüslere, duraklara ve trafik ışıklarına sesli uyarı sistemleri kurmaktadır. Kaldırımlara görme engellilerin rahatça yürüyebilmesi için kabartılmış sarı şeritler eklenmektedir.” (Sayfa 190)	Metinde (muhababın konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme) saygı, (merhametli olma) yardımseverlik, (dayanışma ve toplumu önemseme) vatanseverlik ve (çevresine karşı sorumlu olma) sorumluluk değerlerine vurgu yapılmıştır.
	Öz denetim	“Şiddetli seslerin etkisi altında kalmak işitme kaybına sebep olur.” (Sayfa 190)	Metinde yüksek sesten kendimizi korumamız gerektiği belirtilerek (davranışlarını kontrol etme, davranışlarının sorumluluğunu üstlenme) öz denetim değerine vurgu yapılmıştır.
	Yardımseverlik	“Organlarımızdan biri görevini yapmasaydı hayatımız epey zorlaşırdı. Kendimizi organ bağış bekleyen birinin yerine koyarsak onların duygularını daha iyi anlayabiliriz. Nakil bekleyen kişilerin sağlığına kavuşabilmesi bir bağışçıdan gelecek organa bağlıdır. Organlarımızı nakil bekleyen kişilere bağışlarsak o kişilerin hayata sağlıklı bir şekilde devam etmelerini sağlayabiliriz.”	Metinde (merhametli olma, paylaşma) yardımseverlik, (çevresine karşı sorumlu olma) sorumluluk, (başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma) saygı, (dayanışma) vatanseverlik ve (fedakârlık yapma) sevgi değerlerine vurgu yapılmıştır.
Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı	Sorumluluk	“Organlarımızdan biri görevini yapmasaydı hayatımız epey zorlaşırdı. Kendimizi organ bağış bekleyen birinin yerine koyarsak onların duygularını daha iyi anlayabiliriz. Nakil bekleyen kişilerin sağlığına kavuşabilmesi bir bağışçıdan gelecek organa bağlıdır. Organlarımızı nakil bekleyen kişilere bağışlarsak o kişilerin hayata sağlıklı bir şekilde devam etmelerini sağlayabiliriz.”	Metinde (merhametli olma, paylaşma) yardımseverlik, (çevresine karşı sorumlu olma) sorumluluk, (başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma) saygı, (dayanışma) vatanseverlik ve (fedakârlık yapma) sevgi değerlerine vurgu yapılmıştır.
	Saygı	“Organlarımızdan biri görevini yapmasaydı hayatımız epey zorlaşırdı. Kendimizi organ bağış bekleyen birinin yerine koyarsak onların duygularını daha iyi anlayabiliriz. Nakil bekleyen kişilerin sağlığına kavuşabilmesi bir bağışçıdan gelecek organa bağlıdır. Organlarımızı nakil bekleyen kişilere bağışlarsak o kişilerin hayata sağlıklı bir şekilde devam etmelerini sağlayabiliriz.”	Metinde (merhametli olma, paylaşma) yardımseverlik, (çevresine karşı sorumlu olma) sorumluluk, (başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma) saygı, (dayanışma) vatanseverlik ve (fedakârlık yapma) sevgi değerlerine vurgu yapılmıştır.
	Vatanseverlik	“Organlarımızdan biri görevini yapmasaydı hayatımız epey zorlaşırdı. Kendimizi organ bağış bekleyen birinin yerine koyarsak onların duygularını daha iyi anlayabiliriz. Nakil bekleyen kişilerin sağlığına kavuşabilmesi bir bağışçıdan gelecek organa bağlıdır. Organlarımızı nakil bekleyen kişilere bağışlarsak o kişilerin hayata sağlıklı bir şekilde devam etmelerini sağlayabiliriz.”	Metinde (merhametli olma, paylaşma) yardımseverlik, (çevresine karşı sorumlu olma) sorumluluk, (başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma) saygı, (dayanışma) vatanseverlik ve (fedakârlık yapma) sevgi değerlerine vurgu yapılmıştır.
	Sevgi	“Organlarımızdan biri görevini yapmasaydı hayatımız epey zorlaşırdı. Kendimizi organ bağış bekleyen birinin yerine koyarsak onların duygularını daha iyi anlayabiliriz. Nakil bekleyen kişilerin sağlığına kavuşabilmesi bir bağışçıdan gelecek organa bağlıdır. Organlarımızı nakil bekleyen kişilere bağışlarsak o kişilerin hayata sağlıklı bir şekilde devam etmelerini sağlayabiliriz.”	Metinde (merhametli olma, paylaşma) yardımseverlik, (çevresine karşı sorumlu olma) sorumluluk, (başkalarına kendine davranılmasını istediği şekilde davranma) saygı, (dayanışma) vatanseverlik ve (fedakârlık yapma) sevgi değerlerine vurgu yapılmıştır.

Elektriğin İletimi	Vatanseverlik	“Faraday’ın yetişme koşullarına baktığımızda başarıları gözümüzde daha da büyümektedir. Michael Faraday, Londra’da yoksul bir ailenin çocuğu olarak dünyaya geldi. Okuma, yazma ve aritmetik dışında eğitim almadı. Henüz 13 yaşında iken bir kitapçının yanında çırak olarak çalışmaya başladı. Burada çalıştığı yedi yıl boyunca birçok bilimsel kaynak kitap okuyarak kendini geliştirdi.	Metinde; Faraday’ın çalışkanlığından, azminden, toplumu önemsemesinden, çevresine karşı olan sorumluluğundan ve alçakgönüllü olmasından bahsedilerek vatanseverlik, sabır, saygı ve sorumluluk değerlerine vurgu yapılmıştır.
	Saygı		
	Sabır		
	Sorumluluk	...Alçakgönüllü, sabırlı ve parlak bir bilim insanı olan Faraday’ın övgüye değer bir özelliği de bilimi halkın anlayacağı düzeyde yayma çabasıdır. İnsanlık; bugünkü elektrik ışığını, elektrik gücünü, telefonu, telgrafi, telsiz telgrafi ve daha birçok cihazı Faraday’ın ortaya koyduğu buluşlara borçludur.” (Sayfa 224)	

İncelenen iki farklı 6. sınıf fen bilimleri ders kitabı, kök değer türleri ve sayıları açısından karşılaştırılmış, sonuçlar Şekil 1’de verilmiştir.

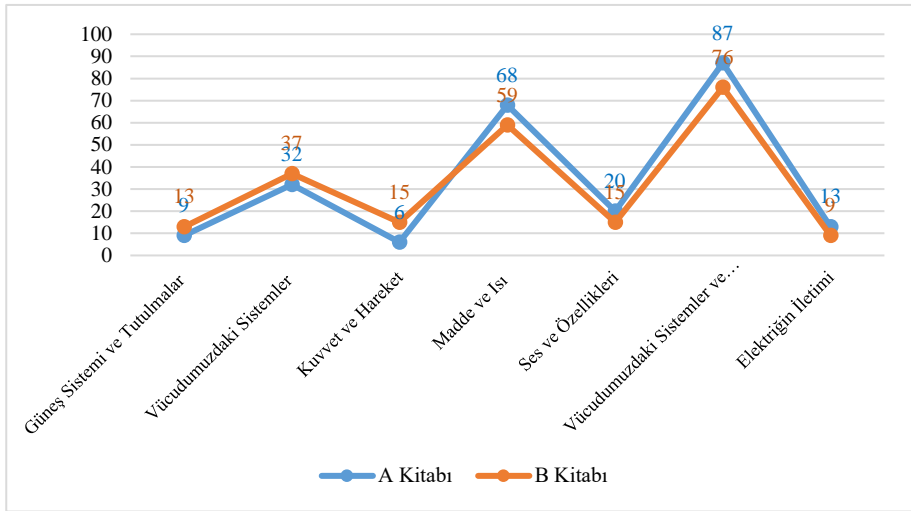


Şekil 1. A ve B fen bilimleri ders kitaplarında tespit edilen değerler ve dağılımı



Şekil 1'e göre A ve B ders kitaplarında en az yer verilen ve en çok yer verilen kök değerlerin birbiriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Her iki ders kitabında da 'Adalet' değerine yer verilmediği, 'Dostluk', 'Dürüstlük', 'Sabır', 'Saygı' ve 'Sevgi' değerlerine az yer verildiği, 'Öz denetim', 'Sorumluluk', 'Vatanseverlik' ve 'Yardımsızlık' değerlerinin ise her iki kitapta da en fazla yer verilen değerler olduğu görülmektedir.

İncelenen fen bilimleri ders kitaplarında yer alan kök değerlerin ünitelere göre dağılımları karşılaştırılmış ve sonuçlar Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. A ve B fen bilimleri ders kitaplarında yer alan değerlerin ünitelere göre dağılımları

Şekil 2'den anlaşılacağı üzere; ünitelere göre her iki ders kitabında yer alan değer sayısı ve dağılımı yüksek düzeyde benzerlik göstermektedir. Her iki kitapta da 'Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı', 'Madde ve Isı' ve 'Vücudumuzdaki Sistemler' ünitelerinde değerlere daha fazla yer verildiği gözlemlenirken, 'Kuvvet ve Hareket', 'Güneş Sistemi ve Tutulumlar' ve 'Elektrik'in İletimi' ünitelerinin her iki kitapta daha az yer verilen değerler olarak karşımıza çıktığı görülmektedir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Değerlerin öğretilmesinde ders kitaplarının önemli katkıları vardır (Laçın-Şimşek, 2004). Bu çalışmayla, TTKB tarafından onaylanmış MEB Yayınlarına ait iki 6. sınıf fen bilimleri ders kitabında yer alan metinler öğretim programlarında yer verilen on kök değere göre incelenmiştir. İnceleme sonucu her iki ders kitabı ünite ve değer sayısı bakımından karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerden ilki; incelenen 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında kök değerlerin tür ve sayı bakımından nasıl bir dağılım gösterdiği. Yapılan analizler sonucunda, incelenen ders kitaplarında ‘Sorumluluk’ ve ‘Öz denetim’ değerlerinin en fazla vurgulanan değerler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 2, 4). Bu durumun sebeplerinden biri; etkinlik temelli bir ders olan fen bilimleri dersinin bir bölümünün laboratuvarda gerçekleştirilmesi olabilir. Laboratuvar ortamında yapılan etkinliklerde öğrencinin kendisine veya çevresine zarar vermemesi için, fen bilimleri ders kitaplarında sıklıkla laboratuvar etkinlikleri için uyarı açıklamalarına yer verilir. Ayrıca fen bilimleri ders kitaplarında biyoloji ile ilgili ünitelerde öğrencilerin kendi sağlıkları, çevresindeki insanların sağlıkları ve doğanın korunması hususlarında farkındalık kazanmalarına yönelik ifadelere yer verilerek ‘Öz denetim’ ve ‘Sorumluluk’ değerlerinin geliştirilmesine çalışılmaktadır. Bu iki durum, ders kitaplarında ‘Öz denetim’ ve ‘Sorumluluk’ değerlerinin daha fazla yer almasının başlıca nedenleridir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise; incelenen fen bilimleri ders kitaplarında ‘Adalet’ değerine yer verilmemesi ve ‘Dürüstlük’ değerine ise sadece birer kez yer verilmesidir (Bkz. Tablo 2, 4). Benzer sonuçlara, literatürde değerler eğitimiyle ilgili olarak yapılmış çalışmalarda da rastlanmıştır. Özay Köse ve Gül (2020a) tarafından yapılan çalışmada 9. ve 10. sınıf biyoloji ders kitapları değerler bakımından incelenmiş; en fazla ‘Sorumluluk’ değerine, en az ise ‘Dürüstlük’ ve ‘Adalet’ değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Biyoloji ders kitaplarını on kök değer bakımından inceleyen Acar ve Yaman Kasap (2020) ise ders kitaplarında en fazla yer verilen değerlerin ‘Yardımseverlik’ ve ‘Sorumluluk’ olduğunu, bununla birlikte ‘Adalet’ ve ‘Dürüstlük’ değerlerinin ise hiç vurgulanmadığını bildirmişlerdir. Polat ve Atalay (2021) ilkököl 3. ve 4. sınıf fen bilimleri ders kitaplarını on kök değere göre inceledikleri çalışmalarında; ders kitaplarında en fazla vurgulanan değerlerin ‘Sorumluluk’ ve ‘Yardımseverlik’ olduğunu, buna karşın ‘Sabır’ değerinin hiç vurgulanmadığını, ‘Adalet’ ve ‘Dürüstlük’ değerlerinin ise en az vurgulanan değerler olduğunu tespit etmişlerdir. Fen bilimleri öğretiminin bir diğer amacı da; öğrencilerin bilimsel bilginin bilim insanlarınca nasıl oluşturulduğunu ve bilimsel araştırma süreçlerini nasıl yürüttüklerini anlamalarına yardımcı olmaktır (MEB, 2018). Bilim insanlarının araştırmalarını yürütürken sözlerine güvenir, adil ve dürüst olmaları gerektiği (Kılıç, 2020) dikkate alındığında; fen bilimleri ders kitaplarında ‘Adalet’ ve ‘Dürüstlük’ değerlerine daha fazla yer verilmesi uygun olacaktır. Bilim adamlarının yaşamlarından kesitler sunan, onların hem çalışmaları hem de yaşamları boyunca adaletli, doğru sözlü, dürüst ve güvenilir kişiler olduklarını vurgulayan okuma parçaları kullanılarak ders kitaplarında ‘Adalet’ ve ‘Dürüstlük’ değerlerine daha fazla yer verilebilir.

Bu araştırmada cevap aranan problemlerden ikincisi; ders kitaplarında ünitelere göre değer sayıları ve türlerinin nasıl dağılım gösterdiği. Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yedi ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerden ‘Vücudumuzdaki Sistemler ve Sağlığı’ ve ‘Vücudumuzdaki Sistemler’ üniteleri biyoloji, ‘Kuvvet ve Hareket’, ‘Ses ve Özellikleri’ ve ‘Elektriğin İletimi’ üniteleri fizik, ‘Madde ve Isı’ ünitesi ise kimya alanı ile ilgilidir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde;

incelenen kitaplarda bazı ünitelerde değer ifadelerine nispeten daha az, bazı ünitelerde ise daha fazla yer verildiği görülmüştür (Bkz. Şekil 2). Her iki kitapta da kök değerlere en fazla (Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı Ünitesi) ve en az (Elektriğin İletimi, Kuvvet ve Hareket Üniteleri) yer verilen ünitelere bakıldığında (Bkz. Şekil 2); kök değerlerin en fazla biyoloji konularını içeren ünitelerde, en az ise fizik konularını içeren ünitelerde var olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni; biyoloji ünitelerinde hem vücudumuzu ve sağlığımızı korumaya yönelik olarak kontrol etmemiz gereken davranışların (öz denetim) hem de kendimize ve çevremizdekilere yönelik sorumluluklarımızın konu alınması olabilir. Bu yapısı nedeniyle, biyoloji konularına yönelik ünitelerin özellikle sorumluluk ve öz denetim değerleri başta olmak üzere, genel olarak değer aktarımına daha uygun oldukları söylenebilir. Biyoloji konularını içeren ünitelerin aksine, fizik konularını içeren ünitelerde değer ifadelerine oldukça az yer verilmesinin sebebi ise, bu ünitelerin değer aktarımına uygun olmaması olarak açıklanabilir. Ayrıca ders kitaplarında yer verilebilecek değerlerin içerikten ve kazanımlardan bağımsız olmadığı, bir ünite değerlere yer verilebilmesinin o ünitenin içeriği veya kazanımlarıyla doğrudan ilişkili olduğu söylenebilir. Buna göre çalışmada; kök değer türleri ve sayılarının ders kitabının ünitelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuç literatürdeki farklı çalışmalarda da ifade edilmiştir. Teker ve Ellez (2022) matematik, Akbulut, Üzümlü ve Pesen (2022) ile Özyuva ve Yamaç (2022) ise İngilizce ders kitaplarını değerler açısından inceledikleri çalışmalarında; ünitelerde yer alan değer türlerinin ve sayılarının farklılaştığını, diğer bir ifade ile dengeli dağılmadığını rapor etmişlerdir.

Araştırmanın cevap aranan son alt problemi ise incelenen iki ders kitabının değer türleri ve sayıları bakımından benzerlik gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında incelenen iki ders kitabından biri olan A ders kitabında kök değerlerle ilgili toplam 243 (Bkz. Tablo 2), B ders kitabında ise 238 (Bkz. Tablo 4) değer ifadesinin yer aldığı görülmüştür. İncelenen her iki ders kitabında da en fazla yer verilen değerlerin ‘Sorumluluk’, ‘Vatanseverlik’ ve ‘Öz denetim’ olduğu tespit edilmiştir (Bkz. Şekil 1). Ders kitapları en az yer verilen değerler açısından incelendiğinde ise; hem A hem de B ders kitabında ‘Adalet’ kök değerine ait herhangi bir ifade bulunmadığı, benzer şekilde her iki kitapta da ‘Dürüstlük’ ve ‘Dostluk’ değerlerine oldukça az yer verildiği görülmüştür (Bkz. Şekil 1). İncelenen ders kitapları ünite bazlı karşılaştırıldığında; her iki kitapta da kök değerlerin en fazla yer aldığı ünitenin ‘Vücutumuzdaki Sistemler ve Sağlığı’ ünitesi olduğu, bu üniteyi ‘Madde ve Isı’ ünitesinin takip ettiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde her iki ders kitabında da kök değerlere en az yer verilen ünitelerin de aynı olduğu; ‘Kuvvet ve Hareket’, ‘Elektriğin İletimi’ ve ‘Güneş Sistemi ve Tutulmalar’ ünitelerinin kök değerleri en az içeren üniteler olduğu belirlenmiştir (Bkz. Şekil 2). Ayrıca A ve B ders kitaplarının her ikisinde de değer ifadelerinin çok az bir kısmının görsellerle desteklendiği, ünitelerin dışındaki kısımlarda (örneğin giriş ve cevap anahtarları bölümlerinde) kök değerlere oldukça az yer verildiği tespit edilmiştir (Bkz. Tablo 2, 4). Bu bulguların tamamı birlikte değerlendirildiğinde; A ve B ders kitaplarının yer

verilen değerler ve bu değerlerin ünitelere göre dağılımı bakımından büyük ölçüde benzer oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun aksine; Şahin ve Başgül'ün (2018) ortaokul matematik ders kitaplarını, Çapoğlu ve Alpaslan'ın (2015) sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirleri ve Şen'in (2008) altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarını incelediği çalışmalarda; farklı yayınevlerine ait ders kitaplarının değer türleri ve sayıları açısından farklılaştığı tespit edilmiştir. Ders kitaplarında yer verilen değerlerin ve bunların dağılımlarının; kitabın yazarlarına ve yayınevlerine göre değişmesi beklenen bir durumdur (Şahin & Başgül, 2018; Topkaya, 2011). Literatürdeki çalışmaların aksine bu çalışmada incelenen ders kitaplarının değerler yönünden benzer nitelikte olma nedeni; her iki kitabın da aynı yayınevinden (MEB Yayınevi) çıkması olabilir.

Elde edilen bulgular ve sonuçlara dayalı olarak; ortaokul 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarının özellikle çok az yer verilen 'Adalet' ve 'Dürüstlük' başta olmak üzere, tüm kök değerleri içerecek şekilde yeniden hazırlanması ve iyileştirilmesi gerektiği önerilmektedir. Ayrıca gelecekte yazılacak fen veya diğer branş ders kitapları için yazarlarından; öğretim programlarında yer alan on kök değere asgari düzeyde yer vermeye gayret etmeleri beklenmektedir. Bunun yanı sıra, TTKB'ye aday ders kitaplarının incelenmesi ve kabulü sürecinde, kök değerlerin ders kitaplarında yeterince yer alması hususuna daha fazla dikkat etmesi, hatta bunu aday ders kitabı yazarlarından zorunlu bir kriter olarak talep etmesi önerilmektedir. Ders kitapları yazılırken, kök değerlere sadece bazı üniteler içerisinde değil, tüm ünitelerde uygun şekilde yer verilmesi gerektiği ve değerlerin ünitelere mümkün olduğunca dengeli bir şekilde dağıtılması önerilmektedir. İçeriğinin değer aktarımına uygun olmadığı düşünülen ünitelerde bile, o alandaki yabancı veya Türk bilim insanlarının çalışmalarını ve onların yaşamlarından kesitleri sunan okuma parçaları sayesinde, ders kitaplarında daha fazla değere yer verilebileceği düşünülmektedir.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit katkı sunduklarını beyan etmişlerdir. Ayrıca yazarlar araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uydıklarını bildirmişlerdir.

### **Kaynakça**

- Acar, B., & Yaman Kasap, M. (2020). Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarında değerlerin analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 336-349. <https://doi.org/10.19126/suje.674502>
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akbulut, S., Üzümlü, B., & Pesen, A. (2022). İngilizce dersi öğretim programında belirtilen temel değerler çerçevesinde 5. sınıf İngilizce dersi kitaplarının incelenmesi. *İstanbul Ticaret*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(43), 528-565.  
<https://doi.org/10.46928/iticusbe.1050724>
- Baki, Y. (2019). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin değer aktarımı açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(37), 109-146.  
<https://doi.org/10.34234/ded.460042>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longman.
- Callahan, R. M., Muller, C., & Schiller, K. S. (2008). Preparing for citizenship: Immigrant high school students' curriculum and socialization. *Theory & Research in Social Education*, 36(2), 6-31. <https://doi.org/10.1080/00933104.2008.10473365>
- Chowdhury, M. (2016). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-16.
- Clawson, C. J., & Vinson, D. E. (1978). Human values: A historical and interdisciplinary analysis. *Advances in Consumer Research*, 5, 396-402.
- Çapoğlu, E., & Alpaslan, O. (2015). Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104.
- Çepni, S., Bacanak, A., & Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen-teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342260>
- Durhat, G., & Ökten, C. E. (2020). Kök değerlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki erdemler temasıyla ilişkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 675-693.  
<https://doi.org/10.16916/aded.678498>
- Erkılıç, T. A., & Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 2(4), 295-307.
- France, B. (2007). Location, location, location: Positioning biotechnology education for the 21st century. *Studies in Science Education*, 43(1), 88-122.
- Gürdal, A., Bayram, H., & Şahin F. (1998). Cumhuriyet’in 75. yılında fen eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 139, 13-15.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.  
<https://doi.org/10.1080/713657146>

- Jensen, B. B., & Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3–4), 471–486. <https://doi.org/10.1080/1350462970030205>
- Kavak, N., Tufan, Y., & Demirelli, H. (2006). Fen teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi gazetelerin potansiyel rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.
- Kılcan, T. (2020). Ortaokul ve İmam Hatip ortaokulları matematik ders kitaplarında yer alan kök değerlerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 4(2), 248-266. <https://doi.org/10.38015/sbyy.816641>
- Kılıç, A., & Seven, S. (2004). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Pegem A Yayıncılık.
- Kılıç, Y. (2020). Bilim İnsanın Sorumluluğu. *Türk Tabipler Birliği | Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, [https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor\\_6/covid19-rapor\\_6\\_Part17.pdf](https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part17.pdf)
- Koltaş, E. (2020). *Lise biyoloji, fizik ve kimya ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Tez No. 644773) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Koster, E., & de Regt, H. W. (2020). Science and values in undergraduate education. *Science & Education*, 29(1), 123–143. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00093-7>
- Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on interest in science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 27–50. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.518645>
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals (Handbook II: Affective domain)*. David McKay.
- Laçın-Şimşek, C. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7), 127-146.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lee, Y. C. (2007). Developing decision-making skills for socio-scientific issues. *Journal of Biological Education*, 41(4), 170-177. <https://doi.org/10.1080/00219266.2007.9656093>
- Lindeman, M., & Verkasalo, M. (2005). Measuring values with the short Schwartz's value survey. *Journal of Personality Assessment*, 85(2), 170-178. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8502\\_09](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8502_09)
- MEB (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine*. [https://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_07/18160003\\_basin\\_aciklamasi-program.pdf](https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf)

- MEB (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>
- National Curriculum Council (1993). *Spiritual and Moral Development: A discussion paper*. York: NCC. <http://www.educationengland.org.uk/documents/ncc1993/smdev.html>
- Ottander, C., & Ekborg, M. (2012). Students' experience of working with socioscientific issues - A quantitative study in secondary school. *Research in Science Education*, 42(6), 1147-1163. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9238-1>
- Öksüz, H. İ., & Eken, N. T. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401. <https://doi.org/10.16916/aded.543009>
- Özay Köse, E., & Gül, Ş. (2020a). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf biyoloji ders kitaplarında yer alan değerler. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 35-45. <https://doi.org/10.21733/ibad.635316>
- Özay Köse, E., & Gül, Ş. (2020b). Ortaöğretim 11. sınıf biyoloji ders kitabında sorumluluk değerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-15. <https://doi.org/10.20860/ijoses.634150>
- Özyuva, D., & Yamaç, A. (2022). 6. Sınıf İngilizce ders kitaplarında yer alan metinlerin değerler açısından incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 145-165. <https://doi.org/10.32433/eje.1041663>
- Polat, M. C., & Atalay, N. (2021). The review of primary school science textbooks in the context of values. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 8(2), 98 -120.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of human values*. The Free Press.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 1-65). Academic Press.
- Seah, W. T., & Bishop, A. J. (2000, April 24-28). Values in mathematics textbooks: A view through two Australasian regions. *81st Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Spranger, E. (1928). *Types of men. The psychology and ethics of personality*. Niemeyer.
- Şahin, Ö., & Başgül, M. (2018). Ortaokul matematik ders kitaplarında sosyal değerler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 90-104.
- Şen, Ü. (2008). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin iletildiği değerler açısından incelenmesi. *The Journal of International Social Research*, 1(5), 763-779.

- Şimşek, Ş. (2017). Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde karakter eğitimi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(13), 357-364.
- Teker, D., & Ellez, A. M. (2022). Ortaöğretim matematik ders kitaplarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1083-1098.
- Thomas, E. (2005). Researching Values in Cross-cultural Contexts. In R. Gardner, J. Cairns, & D. Lawton (Eds.), *Education for Values: morals, ethics and citizenship in contemporary teaching* (pp. 259-274). Taylor & Francis.
- Topkaya, Y. (2011). *Sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin ders kitaplarına yansımaya düzeylerinin değerlendirilmesi* (Tez No. 280024). [Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2012). *Değerler eğitimi* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Uygun, S. (2013). Değerler eğitimi program tasarımlarının değerlendirilmesi (Antalya örneği). *Mediterranean Journal of Humanities*, 3(2), 263-277.
- Yaman, H., & Anılan, B. (2021). Values education in science lessons with activities: Responsibility value. *Science Education International*, 32(3), 237-247. <https://doi.org/10.33828/sei.v32.i3.7>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8.baskı). Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

Values are psychological constructs related to attitudes, social norms, personality, and beliefs that guide our behavior and that we use to judge ourselves and the people around us (Lindeman & Verkasalo, 2005; Rokeach, 1973). The biggest task in values education falls on the education system after the family. For this reason, curricula, educational activities and textbooks are important in values education. In the context of rapid social changes experienced today, there are increasing concerns about how values should be gained to students and what role education should have for this. The subject of values education is at the top of the education agenda in many countries (Thomas, 2005). Studies have also been carried out in the Ministry of National Education (MoNE) on values education, which is also on the agenda in Turkey.

After the changes made in the curriculum in 2017, it was aimed to provide students with universal and national values, as well as the knowledge and skills mentioned above, in science courses (MoNE, 2018). Teachers, who are the implementers of the curriculum, and textbooks, which are the most common learning-teaching materials used by both teachers and students, have an important role in achieving these goals (Şimşek, 2017). In this context, science textbooks should include not only science



knowledge and skills, but also the values expressed in the curriculum (Kılıç & Seven, 2004).

At this point, it is a research question worth examining whether science textbooks meet the expectations in terms of gaining the root values in the curriculum to students. When the studies that analyze the textbooks in the context of values are examined, no study has been found in which the value analysis of the middle school science textbooks was conducted. The aim of this study is to examine middle school 6th grade science textbooks in terms of root values in curricula.

In this research, document analysis, which is a qualitative research method, was used. The data source of this study is two different 6th grade science textbooks prepared by MoNE Publishing, which are used to teach science in middle schools in the 2021-2022 academic year. Throughout the study, the first textbook examined was coded as A and the second one was coded as B.

The root value table published by Board of Education was used to analyze the sixth grade science textbooks in terms of values. Descriptive analysis technique was used for the analysis of the data. Root values determined in 6th grade science textbooks are presented to the reader with frequency tables and graphs. For the reliability of the research, the fit index between the encoder scores was used. For this, the Cohen Kappa coefficient was calculated among the independent coding made by the researchers and the coefficient was found to be 0.91. In addition, in order to increase the validity and reliability of the research, quotations from the expressions found in the textbooks and containing the root values are presented.

In the textbook A examined within the scope of the research; while it was determined that 'Responsibility' was the most emphasized value, it was determined that 'Patriotism' and 'Self-control' values were also given a high rate. On the other hand, no expression of the root value of 'Justice' was found in textbook A. It has been observed that the values of 'Honesty' and 'Friendship' are given little rate. In the examined textbook B, it was determined that the most emphasized value was 'Self-control', but similar to the textbook A, the values of 'Responsibility' and 'Patriotism' were also included at a high rate. When the examined 6th grade science textbooks were compared in terms of the value types and the number of values, it was seen that they showed a high level of similarity with each other. In both textbooks, it was concluded that the values of 'Responsibility' and 'Self-control' were the most emphasized values.

When the textbooks are examined on a unit basis; in textbook A, it has been determined that the root values are mostly included in the unit of 'Systems in Our Body and Its Health', whereas the unit that includes the root values the least is the unit of 'Force and Motion'. When textbook B is analyzed according to the units, it has been determined that the root values are mostly included in the unit of 'Systems in Our Body and Its Health', while the unit that includes the root values the least is the

'Conduction of Electricity'. When the distribution of the root values in the A and B textbooks according to the units is compared; It was observed that there was a high level of similarity.

Based on the findings and results; it is suggested that middle school 6th grade science textbooks should be re-prepared and improved to include all root values, especially 'Justice' and 'Honesty'. In addition, future science textbook authors are expected to try to include the ten root values in the curriculum at optimum level. When writing textbooks, it is recommended that ten root values should be appropriately included in all units, not only in some units, and that the values should be distributed among the units as evenly as possible. Even in the units whose content is not thought to be suitable for values education, it is thought that more value can be included in the textbooks thanks to the reading passages that present the studies and sections of the lives of the scientists in that field.

# Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları ile Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişki\*

İrem Nur Direk\*, Onur Batmaz\*\*

Makale Geliş Tarihi: 02/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 03/12/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1275673

## Öz

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanan bu çalışmada ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen çalışmanın örneklemini, Yozgat ilinde eğitim-öğretime devam eden okul öncesi çocuklarının 277 ebeveyninden oluşmaktadır. Çalışma kapsamında verilerin toplanmasında "Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği" ile "Anne-Baba Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS programından yararlanılmıştır. Çalışma sonucunda, okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin eğitim durumuna göre, demokratik ve aşırı hoşgörülü tutum alt boyut puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı, baskıcı ve otoriter tutum alt boyut puanlarında ise anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutum alt boyutlarından demokratik tutum puanları ile toplumsal cinsiyet algı puanları arasında pozitif yönlü, orta seviyede anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Algı, çocuk yetiştirme, ebeveyn, okul öncesi, toplumsal cinsiyet.

## The Relationship Between The Gender Perceptions of The Parents of Preschool Children and The Attitudes of Raising Children

### Abstract

In this study, which aims to examine the relationship between the gender perceptions of parents of preschool children and their raising children attitudes, the relational screening model was used. The sample of the study, which was selected by simple random sampling method, consists of 277 parents of preschool children attending education in Yozgat province. "Gender Perception Scale" and "Parental Attitude Scale" were used to collect data within the scope of the study. SPSS program was used to analyze the data. As a result of the study, it was

\* Bu çalışma, 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

\*\* Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, Yozgat, Türkiye, [iremnuhdirek@gmail.com](mailto:iremnuhdirek@gmail.com), ORCID: [0009-0007-7972-3074](https://orcid.org/0009-0007-7972-3074) 

\*\*\* Yozgat Bozok Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Pr. Yozgat, Türkiye, [onur.batmaz@yobu.edu.tr](mailto:onur.batmaz@yobu.edu.tr), ORCID: [0000-0001-9208-2645](https://orcid.org/0000-0001-9208-2645) 

**Kaynak gösterme:** Direk, İ. N. & Batmaz, O. (2024). Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1575-1592.

*found that the gender perceptions of the parents of preschool children differed significantly according to gender and educational status. There was a significant gender difference in the raising children attitude scores of the parents of preschool children. In addition, it was found that there was no significant difference in the sub-dimension scores of democratic and overly tolerant attitudes, but there was a significant difference in the sub-dimension scores of oppressive and authoritarian attitudes according to the educational status of the parents. It was concluded that there is a positive, moderately significant relationship between the democratic attitude scores of the parents of preschool children, one of the raising children attitude sub-dimensions, and the gender perception scores.*

**Keywords:** *Perception, raising children, parent, preschool, gender.*

## **Giriş**

Okul öncesi dönem, çocuğun çevresiyle iletişim kurmaya hevesli olduğu, yakın çevresini araştırıp tanıdığı, yaşadığı toplumun değer yargılarına ve kültürel yapısına uygun alışkanlıklar ile davranışlar kazanmaya başladığı dönemdir. Aynı zamanda çocuğun kişiliğinin temellerinin atıldığı bu dönemde, çocuk hem ev hem de okulla birlikte sosyal yaşamında bilinçli bir rehberliğe gereksinim duymaktadır (Demiriz vd., 2003). Çocukların temel becerileri edinmeleri ve hayata sağlam bir şekilde hazırlanmaları için okul öncesi dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilmesi önemlidir. Bu dönemde çocuğun gelişiminin her aşamasında onu korumak, ihtiyaçlarını karşılamak, gelişimi için olanaklar sağlamak, yaşam koşullarını iyileştirmek çocuğun ailesinin olduğu kadar çevresinin, eğitim kurumlarının ve içerisinde bulunduğu toplumunda görevidir (Ömeroğlu & Can-Yaşar, 2003). Çocuğun hayatının ilk yılları öğrenme kapasitesinin yüksek olduğu, hızlı bir gelişme gösterdiği ve çocuğun çevreden gelen etkilere en açık olduğu dönemdir. Aynı zamanda çocuk bu dönemde en çok sevgiye ve ilgiye ihtiyaç duymaktadır (Oktay, 1990). Çocukların erken yıllardan itibaren belirli bir beceriyi edinebilmesi ve bu beceriyi sonraki yıllarda yaşam tarzı haline getirebilmesi ancak okul öncesi dönemde verilen eğitim ile mümkündür. Okul öncesi eğitim, insan gelişiminin nitelik, kapsam ve hız açısından yoğun olduğu bir dönemdir. Bu dönemde çocukların dil, bedensel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri oldukça önemli görülmekte ve bu dönemde çocukların geleceklerini belirleyen özellikler de kazandırılmaktadır (Uyanık & Kandır, 2010). Kişiliğin temellerinin atıldığı bu dönemde ailesiyle güçlü bir iletişim içerisinde olan çocuğun, gelişim alanlarında gelişme göstermesiyle birlikte çevresindeki değerleri doğru bir şekilde öğrenmesi bu dönemin sağlıklı bir şekilde geçirilebilmesi açısından önemlidir (Ünlü, 2012).

Cinsiyet, doğumla birlikte belirlenen bir kavramı açıklarken toplumsal cinsiyet ise bireyin yaşadığı kültür tarafından belirlenen durumu ifade etmektedir. Dolayısıyla toplumun yönlendirmelerinin ve beklentilerinin bir sonucu olmasından dolayı toplumsal cinsiyet bölgeden bölgeye, toplumdan topluma ve tarihsel süreç içerisinde de değişiklik göstermektedir (Ökten, 2009). Ayrıca toplumsal cinsiyet, toplumun birey için uygun gördüğü görevleri, rolleri, sorumlulukları ve toplumun bireyden beklentilerini ifade etmek için kullanılan çok boyutlu bir kavramdır (Seçgin & Kurnaz, 2015). Aynı zamanda toplumsal cinsiyet kavramı, erkeklerin ve kadınların

toplum tarafından nasıl düşünüldüğünü, algılandığını ve nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili değerleri, rolleri ve yargıları açıklamak için kullanılır (Altınova & Duyan, 2013; Akın & Demirel, 2003; Kottak, 2002; Staggenborg, 1998). Toplumsal cinsiyet rolleri ise, mutlak olarak her iki cinsiyet içinde uygun görülen davranışları ve özellikleri açıklamaktadır. Erkeklerden ve kadınlarından toplumun istekleri ile biçimlenen bu rolleri uygulamaları istenmektedir (Dökmen, 2009). Toplumsal cinsiyet rolleri bakımından erkeğin ve kadının rolleri eşitlikçi ve geleneksel roller olarak gruplandırılabilir. Geleneksel rollerde; iş hayatında aktif olmama, ev işlerinden sorumlu olma gibi eşitlikçi olmayan roller kadına yüklenilirken; erkeklere ise evin reisi olma, evin geçiminden sorumlu olma gibi sorumluluklar yüklenmektedir. Eşitlikçi rollerde ise aile, eğitim, meslek, evlilik ve sosyal yaşamda erkeğin ve kadının rolleri eşit olarak paylaşılmaktadır (Akın & Demirel, 2003; Basow, 1992; Dökmen, 2009). Ebeveynlerin toplumsal yaşantıda edinmiş olduğu roller, çocukların cinsiyet rolleri edinmelerine etki etmektedir. Babanın evin geçiminden sorumlu olması, karar verici konumda olması, iş hayatında aktif katılım göstermesi çocukta erkek rolüne ilişkin algı oluştururken annenin yerinin ev olması, çocuk bakımından sorumlu olması, ev işlerinden sorumlu olması, eşine yemek yapması, iş hayatında aktif rol almaması gibi etmenler de çocukta kadın rolüne ilişkin algı oluşturmaktadır (Alisbah-Tuskan, 2012). Çocuk için uzun bir süreç olan eğitim hayatında yakaladığı başarısı hem okulun özelliklerinden hem de çocuğun bulunduğu toplumun yapısına kadar birçok unsurdan etkilenmektedir. Aile, bu unsurlar içerisinde önemli bir yere sahiptir (Epstein & Sanders, 2002; Morrison, 2012). Okul öncesi dönem gibi çocuğun kişisel özelliklerini, değerlerini ve sosyal becerilerini tanımaya başladığı bu kritik dönemde çocuğun ilk iletişiminin başladığı yer olan aile, çocuğun gelişimi için büyük önem arz etmektedir. Aile ve çocuk arasındaki bu iletişimde bir etkileşimden söz edilebilmesi için ebeveynler bilinçli bir çocuk yetiştirme tutumunu benimsemesi gerekmektedir (Karabulut-Demir & Şendil, 2008). Bireyin tutum ve değer yargılarının oluşmasında en etkili kurum olan ailede, çocuğun kişiliğinin temellerinin atulmasının yanında toplumsal normlar ile değerlerde öğrenilmektedir. Aile çocuğa rehber olarak, yanlışlarını doğruya yönlendirerek, ona bir şeyler katarak ve kendi değer yargıları ile bütünleştirerek çocuğun toplumsallaşmasına katkı sağlamaktadır (Tezcan, 1999). Özellikle çocuğun yaşamının ilk yıllarındaki ebeveyn tutumları, onun yeni öğrenmelerinde, belirli davranışları edinmelerinde ve bu davranışları günlük yaşantılarına aktarmalarında oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Dolayısıyla çocuğa karşı gösterilen yanlış ebeveyn tutumları, çocuğun gelişiminde telafisi mümkün olmayan kalıcı etkiler ortaya çıkarmaktadır (Ağır vd., 2005). Nitekim Bronfenbrenner'ın Ekolojik Sistemler Kuramında yer alan mikrosistemde, çocuğun ebeveynlerinden ya da diğer aile bireylerinden sağlıklı bir şekilde gelişimini destekleyici davranışlar ile sosyal ve duygusal destekler görmesi, onun olumlu sosyal, bilişsel ve duygusal davranışlar göstermesiyle paralel olduğu vurgulanmaktadır (Baydar vd., 2010, aktaran Alabay, 2017). Böylece çocuğun sonraki yaşantılarında olumlu davranışlarda bulunması, geleceğe yönelik amaç belirleyerek bu amaçlar doğrultusunda kararlar vermesi, olumlu benlik saygısı kazanması, problem çözme

becerisini kullanması, iş birliği yeteneklerine sahip olması ve bu yetenekleri kullanması gibi birçok yaşamsal yetenek ve becerileri, ebeveynlerin çocuk yetiştirme biçimleri ve tutumlarıyla yakından ilişkili olduğu belirtilmektedir (Arı vd., 1997; Uyanık-Balat, 2007). Aslında çocuğa gösterilen tutumların ve davranışların tamamı, ebeveynlerin çocuk yetiştirme stillerini ortaya koymaktadır (Darling & Steinberg, 1993). Alanyazındaki çalışmalarda (Blissett & Haycraft, 2008; Huang & Gove, 2015; Wang, 2014) ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının, çocukların davranışları ile akademik başarılarında etkili olduğu görülmektedir. Demokratik ve sıcak ebeveynlik tutumları da çocukların sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini etkilemektedir (Arnott & Brown, 2013). Okul öncesi dönem çocukların toplumsal cinsiyet algıları ve bu algılarında ebeveynlerin etkisi ile ilgili çalışmalara (Ata-Doğan vd., 2018; Ekşi, 2017; Kaçar, 2019; Özçelik & Koyuncu-Şahin, 2023; Özer & Keser, 2020; Yağan-Güder, 2014; Zelyurt, 2018) rastlanırken, ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi belirleyen herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın hem alanyazındaki boşluğu dolduracağı hem de sonraki çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algı düzeyleri nasıldır?
- Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algı düzeyleri cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutum düzeyleri nasıldır?
- Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları cinsiyete ve eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelinde gerçekleşen betimsel bir çalışmadır. Tarama modeli, bireyin eylemlerinin, inançlarının, düşüncelerinin ve tutumlarının belirlenmesini amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmacıların muhtemel ilişkileri araştırdığı ve olguları daha iyi anlayabildiği ilişkisel araştırmalarda, ilişkilerin tespit edilmesi de kişilerin tahminde bulunmasına imkân tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2015). Dolayısıyla okul

öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

### Evren-Örneklem

Araştırmanın evreni Yozgat ilinde okul öncesi eğitim gören çocukların ebeveynlerinden, örnekleme ise basit seçkisiz örnekleme tekniğiyle belirlenen bu okullardan seçilen çocukların 277 ebeveyninden oluşmaktadır. Bu örnekleme, katılımcıların evrenden çalışmaya rastgele bir şekilde seçildiği örneklemedir (Ekiz, 2020). Çalışmanın örnekleme yönelik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

#### Örnekleme Ait Bilgiler

Değişkenler		Ebeveyn Sayısı
Cinsiyet	Kadın	231
	Erkek	46
Eğitim Durumu	İlköğretim	61
	Ortaöğretim	73
	Yükseköğretim	143

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında veriler, “Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği” ve “Anne-Baba Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır.

“*Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği*”: Altınova ve Duyan’ın (2013) geliştirdikleri bu ölçek, 25 (10 olumlu ve 15 olumsuz) maddeden oluşmaktadır. Tek boyutludur. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha değeri .90 olarak hesaplanmıştır.

“*Anne-Baba Tutum Ölçeği*”: Özyürek (2017) tarafından okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının tespit edilmesi için geliştirilen bu ölçek, 38 madde ile üç alt boyuttan (Aşırı Hoşgörülü Tutum, Demokratik Tutum, Baskıcı ve Otoriter Tutum) oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırma için Cronbach Alpha değeri .74 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmaya ilişkin verilerin toplanabilmesi için etik ve çalışma izinleri alınmıştır. Daha sonra çalışmanın verileri Google Formlar aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmış ve gönüllü olarak katılmaları istenmiştir. Veri toplama araçları beş hafta süreyle açık tutulmuş, veri girişinin durmasıyla ve yeterli verinin toplanmasıyla birlikte veri toplama araçları Google Formlardan kapatılmıştır. Toplanan veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Veriler analiz edilmeden önce test sonuçlarına (Kolmogorov-Smirnov), Çarpıklık-Basıklık değerlerine ve Histogram grafiklerine bakılarak verilerin normallik dağılımları incelenmiştir. Verilerin çarpıklık (skewness) değerleri (-1 / +1) ve basıklık (kurtosis) değerleri (-1 / +2) aralıklarında (Huck, 2008)

yer aldığından dolayı normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Dolayısıyla parametrik testlerden t-testi ile ANOVA testleri verilerin analizinde kullanılmıştır. Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi için de Pearson Korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu kısımda çalışma kapsamında elde edilen veriler analiz edilmiş olup ortaya çıkan bulgular sunulmuştur. Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

*Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları*

		n	$\bar{X}$	ss
Cinsiyet	Kadın	231	3.84	.56
	Erkek	46	3.41	.69
Eğitim Durumu	İlköğretim	61	3.48	.57
	Ortaöğretim	73	3.70	.64
	Yükseköğretim	143	3.93	.55
Toplumsal Cinsiyet Algıları		277	3.77	.60

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları incelendiğinde, kadın ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algı puanlarının  $\bar{X}=3.84$ , erkeklerin ise  $\bar{X}=3.41$  olduğu görülmüştür. Eğitim durumuna göre ise, ilköğretim mezunu ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algı puanlarının  $\bar{X}=3.48$ , ortaöğretim mezunu ebeveynlerin  $\bar{X}=3.70$  ve yükseköğretim mezunu ebeveynlerin algı puanlarının ise  $\bar{X}=3.93$  olduğu bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarının da  $\bar{X}=3.77$  olduğu görülmüştür. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin cinsiyet değişkenine göre toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

*Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Kadın	231	3.84	.56	4.565	.000
Erkek	46	3.41	.69		

$p < .05$

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucunda, toplumsal cinsiyet algılarının kadın ebeveynler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür ( $t=4.565$ ;  $p < .05$ ). Kadın ebeveynlerin



toplumsal cinsiyet algılarının erkek ebeveynlere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin eğitim durumuna göre toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.  
*Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algılarına Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

		$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Toplumsal	İlköğretim	3.48	.57	2/274	14.000	.000	C-A
Cinsiyet	Ortaöğretim	3.70	.64				C-B
Algıları	Yükseköğretim	3.93	.55				

p<.05    **A:** İlköğretim                      **B:** Ortaöğretim                      **C:**Yükseköğretim

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algılarının eğitim durumuna göre farklılığın olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ( $F_{274} = 14.000$  p<.05). Anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu tespit etmek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Test sonucunda, ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algı puanlarındaki anlamlı farkın eğitim durumuna göre, ilköğretim ve ortaöğretim mezunları ile yükseköğretim mezunları arasında yükseköğretim mezunları lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla yükseköğretim mezunu ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarının ilköğretim ve ortaöğretim mezunlarına göre yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.  
*Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumları*

Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss
Demokratik Tutum	277	4.33	.41
Baskıcı ve Otoriter Tutum	277	3.26	.50
Aşırı Hoşgörülü Tutum	277	2.45	.41
Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumları	277	3.45	.25

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları incelendiğinde, ebeveynlerin demokratik tutum puanlarının  $\bar{X}=4.33$ , baskıcı ve otoriter tutum puanlarının  $\bar{X}=3.26$  ve aşırı hoşgörülü tutum puanlarının da  $\bar{X}=2.45$  olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin genel çocuk yetiştirme tutum puanlarının ise  $\bar{X}=3.45$  olduğu görülmüştür. Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin daha çok demokratik tutuma sahip olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin cinsiyet değişkenine göre çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

*Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları*

Boyutlar		$\bar{x}$	ss	t	p
Demokratik Tutum	Kadın	4.34	.40	1.194	.234
	Erkek	4.26	.45		
Baskıcı ve Otoriter Tutum	Kadın	3.28	.51	1.419	.157
	Erkek	3.16	.43		
Aşırı Hoşgörülü Tutum	Kadın	2.46	.41	1.037	.301
	Erkek	2.39	.42		
Çocuk Yetiştirme Tutumları	Kadın	3.46	.26	2.147	.033
	Erkek	3.37	.21		

$p < .05$

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutum ve alt boyut tutum puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucunda, çocuk yetiştirme alt boyut puanlarında anlamlı farklılık göstermediği ancak ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum puanlarında kadın ebeveynler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ( $t=2.147$ ;  $p < .05$ ). Kadın ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının erkek ebeveynlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin eğitim durumuna göre çocuk yetiştirme tutumlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

*Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Eğitim Durumuna Göre Çocuk Yetiştirme Tutumlarına İlişkin ANOVA Sonuçları*

Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	$\bar{x}$	ss	sd	F	p	Anlamlı Fark
Demokratik Tutum	İlköğretim	4.27	.46	2/274	1.463	.233	-
	Ortaöğretim	4.30	.39				
	Yükseköğretim	4.37	.39				
Baskıcı ve Otoriter Tutum	İlköğretim	3.64	.42	2/274	59.705	.000	A-B A-C B-C
	Ortaöğretim	3.45	.44				
	Yükseköğretim	3.00	.41				
Aşırı Hoşgörülü Tutum	İlköğretim	2.51	.37	2/274	1.362	.258	-
	Ortaöğretim	2.47	.41				
	Yükseköğretim	2.41	.43				

$p < .05$

**A:** İlköğretim

**B:** Ortaöğretim

**C:** Yükseköğretim

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumlarının eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA yapılmıştır. Yapılan test sonucunda, ebeveynlerin demokratik ve aşırı hoşgörülü tutum alt boyut puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuştur. Ancak baskıcı ve otoriter tutum alt boyut puanlarında ise eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur ( $F_{274} = 59.705$   $p < .05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Test sonucunda, ebeveynlerin baskıcı ve otoriter tutum alt boyut puanlarındaki anlamlı farkın eğitim durumuna göre, ilköğretim ile ortaöğretim ve yükseköğretim mezunları arasında ilköğretim mezunları lehine olduğu görülmüştür. Ayrıca ortaöğretim mezunları ile yükseköğretim mezunları arasında da ortaöğretim mezunu ebeveynler lehine olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla ilköğretim ve ortaöğretim mezunu ebeveynlerin, yükseköğretim mezunu ebeveynlere göre çocuk yetiştirme sürecinde daha baskıcı ve otoriter bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

*Okul Öncesi Dönem Çocukların Ebeveynlerinin Toplumsal Cinsiyet Algıları ile Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Pearson Korelasyon Analizi*

Çocuk Yetiştirme Boyutları	Toplumsal cinsiyet algıları	p
Demokratik tutum	.322	.000
Baskıcı ve otoriter tutum	-.241	.000
Aşırı hoşgörülü tutum	-.163	.007

$p < .01$

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkiyi tespit etmek için korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Analizin sonucunda, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum alt boyutlarından demokratik tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasında pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı ilişki bulunmuştur ( $r = .322$ ,  $p < .01$ ). Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirme alt boyutlarından baskıcı ve otoriter tutum ve aşırı hoşgörülü tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasında negatif yönlü ve düşük seviyede anlamlı ilişki görülmüştür ( $r = -.241$ ,  $p < .01$ ;  $r = -.163$ ,  $p < .01$ ). Bu analiz sonuçlarına göre, okul öncesi dönem ebeveynlerin çocuk yetiştirme boyutlarından demokratik tutum puanları arttıkça toplumsal cinsiyet algılarının da artacağı söylenebilir. Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirme alt boyutlarından baskıcı ve otoriter tutum ile aşırı hoşgörülü tutum puanları arttıkça toplumsal cinsiyet algılarının da azalacağı söylenebilir.

## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kadın ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algı puanlarının, erkek ebeveynlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Altuntaş ve Altınova'nın (2015) çalışmalarında kadınların erkeklere göre toplumsal cinsiyet algı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kodan-Çetinkaya'nın (2013) çalışmasında katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Çifçi'nin (2018) çalışma sonuçlarında da kadınların toplumsal cinsiyet algı puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla kadınların erkeklere göre daha eşitlikçi tutum ve rollere sahip olduğu söylenebilir. Nitekim Kaçar (2019) da kadınların erkeklere göre toplumsal cinsiyet algılarında daha az kalıp yargıya sahip olduklarını belirtmiştir. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin teşvik edilmesi ve cinsiyet ayrımcılığının azaltılması için toplumsal cinsiyet kalıp yargılardan uzak durulması önemlidir (Tran & Olshan, 2022). Best vd., (1997) tarafından yapılan çalışmada erkek çocukların, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarında erkek özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının, kadın özelliklerine ilişkin kalıp yargılardan daha çok farkında oldukları ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki çalışmalarda (Akkoç, 2018; Altuntaş & Altınova, 2015; Çifçi, 2018; Çifçi, Saka & Akın, 2022; Kodan-Çetinkaya, 2013; Valentova, 2012; Maness, Gomez, Velasquez, Silkowski & Savino, 2000; Öngen & Aytaç, 2013) çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Eğitim durumuna göre ise, yükseköğretim mezunu ebeveynlerin de toplumsal cinsiyet algılarının ortaöğretim ve ilköğretim mezunu ebeveynlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çifçi'nin (2018) çalışmasında da eğitim durumu üniversite ve üstü olanların cinsiyet algılarının diğer eğitim durumlarına göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algılarının eğitim durumuna göre arttığı söylenebilir. Altuntaş ve Altınova (2015) eğitim düzeyiyle toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ve bu farklılığında eğitim düzeyi arttıkça gelişmekte olduğunu vurgulamaktadır. Kodan (2013) da eğitilmiş bireylerin yeni ve yaratıcı fikirlere açık olmaları ve toplum-kültür etkisi altında çok kalmamaları ile bu durumu açıklamıştır.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algılarının cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre toplumsal cinsiyet algılarının kadın ebeveynler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Dolayısıyla kadın ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarının erkek ebeveynlere göre daha yüksek olduğu ifade edilebilir. Eğitim durumuna göre ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarının ilköğretim ve ortaöğretim mezunları ile yükseköğretim mezunları arasında yükseköğretim mezunları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yükseköğretim mezunu ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarının ilköğretim ve ortaöğretim mezunu ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarına göre yüksek olduğu söylenebilir. Altuntaş ve Altınova'nın (2015) çalışmalarında ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algılarının

cinsiyete göre kadınlar, eğitim durumuna göre de üniversite mezunları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öngen ve Aytaç'ın (2013) çalışmalarında toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin kadınlar lehine anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. Kodan-Çetinkaya'nın (2013) çalışmasında da katılımcıların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının anne eğitim durumuna göre farklılaştığı bulunurken baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak Kaçar'ın (2019) çalışmasında ise toplumsal cinsiyet algılarının hem anne hem de babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüş ve eğitim düzeyinin artmasıyla toplumsal cinsiyet algılarının da olumlu bir şekilde arttığı vurgulanmıştır. Yapılan çalışmaların (Altuntaş & Altınova, 2015; Boehnke, 2011; Çifçi, 2018; Çifçi, Saka & Akın, 2022; Eren, 1986; Esen, Öztürk & Siyez, 2018; Kaçar, 2019; Kodan-Çetinkaya, 2013; Kurşun, 2016) sonuçlarının bu çalışma sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin demokratik tutum puanlarının, baskıcı ve otoriter tutum puanları ile aşırı hoşgörülü tutum puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin daha çok demokratik tutuma sahip olduğu söylenebilir. Uygun ve Kozikoğlu (2020) ve Yalçın (2016) tarafından yapılan çalışmalarda ebeveynlerin otoriter tutum puanlarının düşük, demokratik tutum puanlarının ise yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki çalışmalar (Çetinkaya, 2016; Çetinel, 2016; Güner, 2011; Özyürek & Tezel-Şahin, 2005) çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ebeveynlerin daha çok demokratik tutuma sahip olmaları, çocuklarının düşüncelerine, duygularına ve kararlarına değer verdiklerinin, sağlıklı bir iletişim kurduklarının ve gelişimsel ihtiyaçlarının önemsendiğini göstermektedir (Çağdaş & Seçer, 2011; Yavuzer, 2003).

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerinin cinsiyete göre çocuk yetiştirme tutum puanlarında kadın ebeveynler lehine anlamlı farklılık görülürken çocuk yetiştirme alt boyut tutum puanlarında ise anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Böylece kadın ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının erkek ebeveynlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Tezel-Şahin ve Özyürek (2008) tarafından yapılan çalışmada kadınların tutum puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Peterson ve Hawley'in (1998) çalışmalarında da annelerin tüm ebeveynlik tutum değerlerinin babalardan daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ebeveynlerin çocuk yetiştirme alt boyut tutum puanlarında eğitim durumuna göre demokratik ve aşırı hoşgörülü tutum alt boyut puanlarında anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak baskıcı ve otoriter tutum alt boyut puanlarında ise eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Ebeveynlerin baskıcı ve otoriter tutum alt boyut puanlarındaki anlamlı farklılığın ilköğretim ile ortaöğretim ve yükseköğretim mezunları arasında ilköğretim mezunları lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ortaöğretim mezunları ile yükseköğretim mezunları arasında da ortaöğretim mezunu ebeveynler lehine olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla ebeveynlerin

eğitim durumu arttıkça çocuk yetiştirme sürecinde, baskıcı ve otoriter tutuma daha az sahip oldukları söylenebilir. Cantekin ve Gültekin-Akduman'ın (2020) çalışmalarında katılımcıların eğitim durumuna göre çocuk yetiştirme tutumlarından baskıcı ve otoriter tutum puanlarında anlamlı farklılığın olduğu, aşırı hoşgörülü tutum puanlarında ise anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yükseköğretim mezunu katılımcıların baskıcı ve otoriter ile hoşgörülü tutum puanlarının diğer eğitim durumundaki katılımcılara göre düşük iken demokratik tutum puanlarının ise daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özyürek ve Tezel-Şahin (2005) tarafından yapılan çalışmada da ebeveynlerin öğrenim düzeyi arttıkça aşırı koruyuculuk ve katı/sert disiplin tutumlarının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Özben ve Argun (2002) tarafından yapılan çalışmada da ebeveynlerin öğrenim düzeyinin artmasıyla birlikte daha demokratik, paylaşımcı ve eşitlikçi bir anlayışa sahip oldukları belirtilmiştir. Alanyazındaki çalışmalar (Cantekin & Gültekin-Akduman, 2020; Çetinkaya, 2016; Uygun & Kozikoğlu, 2020; Özyürek & Tezel-Şahin, 2005; Ucur, 2005) çalışmanın bu sonucunu destekler niteliktedir. Ancak yapılan bazı çalışmaların (Andi, 2014; Karabulut-Demir & Şendil, 2008) sonuçlarının ise bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir.

Okul öncesi dönem çocukların ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutum alt boyutlarından demokratik tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasında pozitif yönlü ve orta seviyede anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirme alt boyutlarından baskıcı ve otoriter tutum ve aşırı hoşgörülü tutumları ile toplumsal cinsiyet algıları arasında da negatif yönlü ve düşük seviyede anlamlı ilişki görülmüştür. Dolayısıyla okul öncesi dönem ebeveynlerin çocuk yetiştirme boyutlarından demokratik tutum puanları arttıkça toplumsal cinsiyet algılarının da artacağı söylenebilir. Ayrıca ebeveynlerin çocuk yetiştirme alt boyutlarından baskıcı ve otoriter tutum ve aşırı hoşgörülü tutum puanları arttıkça toplumsal cinsiyet algılarının da azalacağı söylenebilir. Dilek (1997) tarafından yapılan çalışmada, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun çocuklarının toplumsal cinsiyet kimliği kazanmalarında etkili olduğu görülmüştür.

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda, ebeveynlerin toplumsal cinsiyet algıları ile çocuk yetiştirme tutumlarının kadın ebeveynler lehine olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla erkek ebeveynlere yönelik kurs, seminer vb. eğitimlerin verilmesi önerilebilir. Ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarından demokratik alt boyut tutum puanlarının yükseköğretim mezunu ebeveynler lehine anlamlı farklılaştığı görülmüş dolayısıyla ilköğretim ve ortaöğretim mezunu ebeveynlere demokratik tutuma yönelik aile eğitim programları hazırlanıp verilebilir. Ayrıca çalışma ilişkisel bir çalışma olup nitel verilerle desteklenen farklı çalışmaların yapılması da önerilebilir.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmadığını ve yazarların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmişlerdir.

## Kaynakça

- Ağır, M., Akbağ, M., Aydın, B., Tuzcuoğlu, S. & Yaycı, L. (2005). Gelişim ve öğrenme. Nobel Yayınevi.
- Akın, A., & Demirel, S. (2003). Toplumsal cinsiyet kavramı ve sağlığa etkileri. *CÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 73-82.
- Akkoç, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Tez No. 538581) [Yüksek lisans tezi, Sanko Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alabay, E. (2017). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin ebeveynlik tutumlarının incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 156-174.
- Alisbah-Tuskan, A. (2012). Toplumsal cinsiyet toplumda kadına biçilen roller ve çözümleri. *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, 25(99), 445-449.
- Altınova, H. H., & Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenilirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Altuntaş, O., & Altınova, H. H. (2015). Toplumsal cinsiyet algısı ile sosyo-ekonomik değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 10(6), 83-100.
- Andı, F. T. (2014). *Okul öncesi çocuklarda öğretmen tarafından ölçülen sosyal davranış denetimi, sosyal uyum ve sosyal yeterlilik düzeylerinin, ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 358836) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arı M., Bayhan P., & Artan İ. (1997). *Farklı ana-baba tutumlarının 4-11 yaş grubu çocuklarında görülen problem durumlarına etkisinin araştırılması*. Ya-Pa Yayınları.
- Arnott, B., & Brown, A. (2013). An exploration of parenting behaviours and attitudes during early infancy: Association with maternal and infant characteristics. *Infant and Child Development*, 22, 349-361.
- Ata-Doğan, S., Atış-Akyol, N., & Güney-Karaman, N. (2018). Beş yaş çocuklarının cinsiyet kalıp yargı düzeyleri ve evdeki cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 53-65.
- Basow, S. A. (1992). *Gender stereotypes and roles*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Best, D. L., Williams, J. E., Cloud, J. M., Davis, S. W., Robertson, L. S., Edwards, J. R., Giles, H., & Fowles, J. (1977). Development of sex-trait stereotypes among young children in United States, England and Ireland. *Child Development*, 48, 1375-1384.
- Blissett, J., & Haycraft, E. (2008). Are parenting style and controlling feeding practices related? *Appetite*, 50(2-3), 477-485.
- Boehnke M. (2011) Gender Role Attitudes around the Globe: Egalitarian vs. Traditional Views. *Asian Journal of Social Science*, 39(1), 57-74.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner L. A. (2015). Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz, (Çev. Ahmet AYPAY). Anı Yayıncılık.
- Cantekin, D., & Gültekin-Akduman, G. (2020). Annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 21(1), 87-92.
- Çağdaş, A., & Seçer, Z. (2011). *Anne baba eğitimi*. Eğiten Kitap
- Çetinel, G. (2016). *Okul öncesi dönem çocuğuna sahip annelerin çocuk yetiştirme tutumu ile çocuğun dinleme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 451860) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Çetinkaya, N. (2016). *4-5 yaş arası okul öncesi çocukların sosyal duygusal uyumu ile anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 425178) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi- Kars]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çiğci, S. (2018). *20-65 yaş arası kişilerin toplumsal cinsiyet algısı ve etkileyen faktörler Mardin örneği* (Tez No. 523899) [Doktora tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çiğci S., Saka G., & Akın A. N. (2022). Gender perception and affecting factors: Example of Mardin. *Turk J Public Health*, 20(1), 1-13.
- Demiriz, S., Karadağ, A. & Ulutaş, A., (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim ortamı ve donanımı*. Anı Yayıncılık.
- Dilek, Y. (1997). *Parents role in preschool childrens gender role socialization* (Tez No. 62882) [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayınları
- Ekşi, E. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyet özelliklerine ilişkin kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 351928) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting* (pp. 407–437). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eren, A. (1986). *Sex-role and sex-trait stereotypes in children* (Tez No. 505352) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Esen, E., Öztürk, B., & Siyez, D. M. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeği ergen formu'nun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(12), 144-173.
- Güner, A. (2011). *Okul öncesi çocuklar ve ebeveynlerinin bağlanma güvenlikleri ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 291635) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Huang, G. H. C., & Gove, M. (2015). Asian parenting styles and academic achievement: Views from eastern and western perspectives. *Education*, 135(3), 389-397.
- Huck, S. W. (2008). *Reading statistics and research*. Pearson
- Kaçar, E. (2019). *48-72 aylık çocukların toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile ebeveynlerinin toplumsal cinsiyet algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 588182) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karabulut-Demir, E., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ), *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Kodan, S. (2013). *Evli bireylerin evlilik kalitesi toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Tez No. 331738) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kodan-Cetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne-Psikoloji Dergisi*, 1(2), 21-43.
- Kottak, P. G. (2002). İnsan çeşitliliğine bir bakış. S. Altuntek, B. Aydın, D. Erdal, (Ed.), *Antropoloji içinde* (s. 442–463). Ütopya Yayınevi.
- Köklü, N., Büyükköztürk, Ş., & Çokluk, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Yayınları.
- Kurşun, E. (2016). *Samsun halk sağlığı müdürlüğü'nde çalışan personelin toplumsal cinsiyet rol tutumlarının belirlenmesi* (Tez No. 441184) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.



- Maness, P., Gomez, N., Velasquez, R. J., Silkowski, S. & Saving, A. (2000). *Gender differences on the MMPI-2 for Colombian University students*. Annual Conference of The American Psychosological Association.
- Morrison, G. S. (2012). *Early childhood education today*. Pearson
- Oktaç, A. (1990). Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 151-160.
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal cinsiyet ve iktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin toplumsal cinsiyet düzeni. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 302-312.
- Ömeroğlu, E., & Can-Yaşar, M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında ailenin eğitime katılımı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 6(62), 29-34.
- Öngen, B., & Aytaç, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları ve yaşam değerleri ilişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48, 1-18.
- Özben Ş., & Argun, Y. (2002). Okul öncesi çocukların anne-babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile ilgili değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 18-28.
- Özçelik, T., & Koyuncu-Şahin, M. (2023). Erken çocukluk dönemi toplumsal cinsiyet rollerinin şekillenmesinde aile tipi, kardeş ve arkadaşların rolü. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 57-67.
- Özer, G. & Keser, P.B. (2020). Annelerinin ev içi ve ev dışı rollerine yönelik okul öncesi çocukların görüşlerinin toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), s. 377-413. doi:10.34234/ded.679593
- Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocuğa sahip anne-babalara yönelik "Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Anne-Baba Görüşleri Ölçeği" ve "Anne-Baba Tutum Ölçeği" geliştirme çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 26-38.
- Özyürek, A., & Tezel-Şahin, F. (2005). 5 ve 6 yaş grubunda çocuğu olan ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 19-34.
- Peterson, J., & Hawley, D.R. (1998). Effects of stressors on parenting and family functioning in a primary prevention program. *Family Relations*, 47 (3), 221- 227.
- Seçgin, F., & Kurnaz, Ş. (2015). Sosyal bilgiler dersinde toplumsal cinsiyet etkinliklerinin öğrencilerin algı ve tutumlarına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 24-38.
- Staggenborg, S. (1998). *Gender, family and social movements*. Pine Forge Press
- Tezcan, M. (1999). *Eğitim sosyolojisi*. Şafak Matbaacılık.
- Tezel-Şahin, F., & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Tran, M. K., & Olshan, S. (2022). Factors influencing children's perception of gender roles and their psychological impact: Evidence from sociology and psychology. *Journal of Student Research*, 11(2), 1-22.
- Ucur, Z. E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okulöncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi* (Tez No. 217680) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Uyanık-Balat, G. (2007). İlköğretime başlayan çocukların anne babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının okul öncesi eğitimden yararlanma düzeylerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 89-99.
- Uyanık, Ö., & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 118-134.
- Uygun, N., & Kozikoğlu, G. (2020). Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ebeveynlerin tutumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 1494-1507. doi:10.33206/mjss.639099

- Ünlü, A. (2012). *Bazı değişkenlere göre okulöncesi çocuklarının cinsiyet rolü davranışlarının incelenmesi* (Tez No. 325863) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Valentova, M. (2012). Gender role attitudes in Luxembourg between 1999 and 2008. *Working Paper*, 2, 1-29.
- Wang, H. (2014). The relationship between parenting styles and academic and behavioral adjustment among urban Chinese adolescents. *Chinese Sociological Review*, 46(4), 19- 40
- Yağan-Güder, S. (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların toplumsal cinsiyet algılarının incelenmesi*. (Tez No. 363226) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yalçın, V. (2016). *Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum süreci ile ebeveynlerinin çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişki* (Tez No. 438268) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. Remzi Kitabevi.
- Zelyurt, H. (2018). Çocuğun toplumsal cinsiyet gelişimi üzerinde ailenin etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 2001-2017.

### Extended Abstract

The preschool period is the period when the child is eager to communicate with his/her environment, searches and tries to get to know his/her environment, and starts to acquire habits and behaviors suitable for the cultural structure and value judgments of the society (Demiriz, Karadağ, & Ulutaş, 2003). Gender is a multidimensional concept used to express the duties, roles, responsibilities and expectations of the society from the individual (Seçgin & Kurnaz, 2015). Every success of a child in education, which is a long journey, is affected by many factors, from the characteristics of the school to the structure of the society in which the child lives (Epstein & Sanders, 2002). Family has an important role in these elements (Morrison, 2012). In the family, which is the most influential institution in the formation of the individual's attitudes and value judgments, social norms and values are learned as well as laying the foundations of the child's personality. The family contributes to the socialization of the child by guiding the child, directing his mistakes to the right, adding something to him and integrating it with his own value judgments (Tezcan, 1999). Therefore, considering the concepts of raising children attitudes and gender perceptions as a whole in this study and revealing the relationship between them constitute the original value of the study. In this study, which aims to examine the relationship between the gender perceptions of parents of preschool children and their raising children attitudes, the relational screening model was used. The sample of the study, which was selected by simple random sampling method, consists of 277 parents of preschool children attending education in Yozgat province. Within the scope of the study, the "Gender Perception Scale" developed by Altınova and Duyan (2013) and the "Parent Attitude Scale" developed by Özyürek (2017) to determine the raising children attitudes of parents who have children in the preschool period were used. SPSS program was used to analyze the obtained data. It was found that the gender perceptions of the parents of preschool children differed significantly in favor of female parents. According to

educational status, it was concluded that the gender perceptions of parents were in favor of higher education graduates among primary and secondary education graduates and higher education graduates. In the study of Altuntaş and Altınova (2015), it was concluded that the gender perceptions of parents showed a significant difference in favor of women according to gender and in favor of university graduates according to education level. The studies conducted (Altuntaş & Altınova, 2015; Boehnke, 2011; Çifçi, 2018; Çifçi, Saka & Akın, 2022; Eren, 1986; Esen, Öztürk & Siyez, 2018; Kaçar, 2019; Kodan-Çetinkaya, 2013; Kurşun, 2016 ) results were found to be similar to the results of this study. It was concluded that the democratic attitude scores of the preschool children's parents were higher than the oppressive and authoritarian attitude scores and the over-tolerant attitude scores. Therefore, it can be said that the parents of preschool children have more democratic attitudes. In the studies conducted by Uygun and Kozikoğlu (2020) and Yalçın (2016), it was concluded that the democratic attitude scores of the parents were high and the authoritarian attitude scores were low. Studies in the literature (Çetinkaya, 2016; Çetinel, 2016; Güner, 2011; Özyürek & Tezel-Şahin, 2005) support this result of the study. The fact that parents have more democratic attitudes shows that they value their children's thoughts, feelings and decisions, establish a healthy communication and care about their developmental needs (Çağdaş & Seçer, 2011; Yavuzer, 2003). While there was a significant difference in favor of female parents in the raising children attitude scores of the parents of preschool children according to gender, it was seen that there was no significant difference in the raising children sub-dimension attitude scores. In the study conducted by Tezel-Şahin and Özyürek (2008), it was concluded that the attitude scores of women are higher than that of men. In the study of Peterson and Hawley (1998), it was found that mothers' each parenting attitude values were higher than fathers. It was concluded that there was no significant difference in the raising children sub-dimension attitude scores of the parents according to the educational status, in the democratic and over-tolerant attitude sub-dimension scores. However, it was found that there was a significant difference in the sub-dimension scores of oppressive and authoritarian attitude according to the educational status. It was concluded that the significant difference in parents' oppressive and authoritarian attitude sub-dimension scores was in favor of primary school graduates between primary and secondary and higher education graduates. In the study of Cantekin and Gültekin-Akduman (2020), it was concluded that there was a significant difference in the scores of oppressive and authoritarian attitudes among the raising children attitudes of the participants, but there was no significant difference in the scores of over-tolerant attitudes. In addition, it was found that while the oppressive, authoritarian and tolerant attitude scores of the higher education graduates were lower than the participants with other education levels, their democratic attitude scores were higher. In the study conducted by Özyürek and Tezel-Şahin (2005), it was concluded that as the education level of the parents increased, the attitudes of overprotection and strict/hard discipline decreased. Studies in the literature (Cantekin and Gültekin-Akduman, 2020; Çetinkaya, 2016; Uygun and Kozikoğlu, 2020; Özyürek and Tezel-

şahin, 2005; Ucur, 2005) support this result of the study. However, it is seen that the results of some studies (Andı, 2014; Karabulut-Demir & şendil, 2008) do not coincide with the results of this research. It was concluded that there is a positive, moderately significant relationship between the democratic attitudes of preschool children, one of the parent raising children attitude sub-dimensions, and their perceptions of gender.

# Afrika Kökenli Yükseköğrenim Öğrencilerinin Türkçe Öğrenme Deneyimlerinin Değerlendirilmesi: Bir Fenomenoloji Çalışması

Cafer Çarkıt\*

Makale Geliş Tarihi: 26/11/2022

Makale Kabul Tarihi: 05/12/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1210406

## Öz

Bu çalışma Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme deneyimlerine odaklanmaktadır. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenme gerekçeleri, Türkçe öğrenme sürecindeki duygu durumları, karşılaştıkları güçlükler ve bu güçlüklerle karşı geliştirdikleri uygulamalar ile sürece yönelik önerileri araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji deseni kullanılmış ve bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Erciyes Üniversitesi Türkçe Öğrenme Merkezinde öğrenim gören on Afrika kökenli öğrenci katılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türk yükseköğretim sistemini nitelikli buldukları için Türkçe eğitim almak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçenin ses özelliklerine bağlı olarak telaffuz güçlüğü yaşadıkları ve etkileşimli sınıf ortamlarında Türkçe öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Afrikalı öğrenci, deneyim, öğrenme süreci, Türkçe

## Evaluation of Turkish Language Learning Experiences of African Origin Higer Education Students: A Phenomenology Study

### Abstract

This study focuses on the Turkish learning experiences of African-origin higer education students. The reasons of these students for learning Turkish, their emotional state in the process of learning Turkish, the difficulties they encountered and the practices they developed against these difficulties and their suggesstions for the process constitute the scope of the research. Phenomenology, one of the qualitative research approaches, was used and a study group was formed in the research. The criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods, was used in the formation of the study group. Ten African origin students studying at Erciyes University Turkish Learning Center participated in the research. The data obtained in the study were analyzed by content analysis, one of the qualitative data analysis methods. In the study it was concluded that higer education students of African-origin wanted to receive Turkish education because they found the Turkish higher education system to be qualified. It was concluded that the students had difficulties in pronunciation due to the phonetic features of Turkish and they asked for to learn Turkish in interactive classroom environments.

\* Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye, [cafer\\_carkit\\_87@hotmail.com](mailto:cafer_carkit_87@hotmail.com), ORCID: [0000-0003-4126-2165](https://orcid.org/0000-0003-4126-2165) 

**Kaynak gösterme:** Çarkıt, C. (2024). Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme deneyimlerinin değerlendirilmesi: Bir fenomenoloji çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1593-1615.

*Keywords: African students, experience, learning process, Turkish*

## Giriş

Türkçe, dünyada hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretimi yapılan sayılı dillerden biridir. Ana dili öğretiminin yanında yabancı dil olarak öğretiminin de yapılması, Türkçeyi dünya dilleri arasında önemli bir yere taşımaktadır. Günümüzde küresel ve teknolojik gelişime bağlı olarak medeniyetler arası etkileşim farklı kültürleri tanıma ve onların dillerini öğrenme isteğini artırmaktadır (İşcan, 2011). Buna bağlı olarak farklı milletlerden kişilerin Türkçe öğrenme talepleri de her geçen gün artmaktadır. Nitekim Avrupa başta olmak üzere Afrika, Arap ülkeleri, Rusya, Çin gibi ülkeler Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından önemli bir potansiyele sahiptir (Toprak, 2011). Bununla birlikte yaşanan Suriye göçü Türkiye'ye göç eden sığınmacıların topluma entegrasyonu noktasında Türkçe öğrenmelerini bir zorunluluk olarak ortaya çıkarmıştır. Gelişen ticari ilişkilere bağlı olarak farklı milletlerden kişilerin Türkçe öğrenmeleri bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Yine farklı milletlerden öğrencilerin yükseköğrenim için Türkiye'yi tercih etmeleri Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemini artırmaktadır (Balcı, 2016). Böylelikle Türkçenin dünya dilleri içerisindeki gücü artmakta ve yabancı dil olarak öğretimi her geçen gün daha fazla önem kazanmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göz önünde bulundurulması gereken temel faktörlerden biri hedef kitlenin özellikleridir. Hedef kitlenin Türkçe öğrenme amacı, ilgi ve ihtiyaçları, yaş grubu gibi özellikleri bu süreçte öncelikle dikkate alınması gereken hususlardır (Nurlu, 2019). Geniş bir çerçevede ele alındığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin 3 yaşında bir çocuktan 70 yaşında bir yetişkine kadar çok geniş bir yaş aralığına sahip olduğu görülmektedir (Balcı & Melanlıoğlu, 2020). Bununla birlikte farklı ses özelliklerine sahip milletlerden kişilerin hedef kitlede yer almaları, yine hedef kitlede yer alan kişilerin ticaret, seyahat, eğitim gibi farklı amaçlarla Türkçe öğrenmek istemeleri sürecin etkili bir şekilde planlanıp yürütülmesi açısından mutlaka dikkate alınması gereken durumlardır. Nitekim bütün bu özellikler, gerçekleştirilecek öğretimi etkilemektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin eğitim amaçlı Türkçe öğrenme isteği önemli bir yer tutmaktadır. Bu noktada yabancı öğrenciler tarafından tercih edilen Türk yükseköğretim sistemi Türkçenin yabancılar tarafından öğreniminin yaygınlaşmasına katkı sunmaktadır. 2021 yılı verilerine göre 124'ü devlet, 66'sı vakıf olmak üzere 190 üniversitede toplam 184.046 yabancı uyruklu öğrenci eğitim almaktadır (YÖK, 2022). Bu öğrencilerin içerisinde Afrika kökenli öğrencilerin oranı her geçen yıl artmaktadır. Nitekim bu artışta yükseköğretimde uluslararasılaşma hedefi doğrultusunda Afrika ülkeleri ile yapılan mutabakatların önemli bir payı vardır. Türkiye'nin bu bağlamda gerçekleştirmiş olduğu çalışmalar incelendiğinde 2015'ten itibaren Sudan, Burkina Faso, Etiyopya, Gambiya, Cibuti, Nijer, Somali, Cezayir, Tunus, Fas başta olmak üzere 20'ye yakın Afrika ülkesi ile

yükseköğretim bağlamında iş birliği anlaşması ve uygulama protokolü imzaladığı görülmektedir (YÖK, 2021). Türkiye bursları, Türkiye Diyanet Bursları ile birlikte farklı sivil toplum kuruluşları tarafından verilen burslar da Afrika kökenli öğrenciler için Türkiye’de eğitim almayı cazip hâle getirmektedir.

Yükseköğrenim için Türkiye’ye gelen yabancı öğrenciler öncelikle Türkçe öğrenmekte daha sonra kazandıkları bölümlerde öğrenimlerine devam etmektedir. Bu anlamda üniversiteler bünyesinde kurulmuş olan Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) Türkçe öğrenme sürecinde önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır. Yükseköğrenim için Türkiye’ye gelen Afrika kökenli öğrenciler de bu süreci takip etmekte, öncelikle Türkçe öğrenmekte ve daha sonra öğrenimlerini Türkiye’deki üniversitelerde devam ettirmektedir. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin incelenmesi Türkçe öğretim sürecine yönelik hem planlama hem de uygulama ve değerlendirme aşamalarının daha nitelikli gerçekleştirilmesine katkı sağlayacaktır. Buna paralel olarak yapılacak böyle bir çalışma farklı dil ve kültürel özellikler taşıyan hedef kitlelere özel gerçekleştirilecek Türkçe öğretim sürecine de önemli bir örnek sunacaktır.

TÖMER sınıfları her ne kadar çok uluslu olarak şekillense de Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin artan sayılarına bağlı olarak bu öğrencilerin yoğunlukta olduğu sınıflar oluşabilmektedir. Dil ailesinin ortak olup olmaması hedef ve ana diller arasındaki fonetik ve imla sistemlerinin yapısı, kullanılan alfabelerin benzerlik durumu gibi faktörler yabancı bir dilin öğrenme sürecini etkiler (Swan, 1997; Alyılmaz, 2018). Ses yapıları, gırtlak ve hançere yapıları, kişilik özellikleri, kültürel farklılıkları gibi sebepler, Afrika kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme deneyimleri üzerinde etkili olabilmektedir. Sönmez (2021) çalışmasında Afrikalı öğrencilerin sınıf ortamında gruplaşma, diğer öğrencilerle yeterince iletişime geçmeme, Türk arkadaş edinememe gibi sorunlar yaşadığı ve bu sorunların öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini belirtmektedir. Bu anlamda bu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinin etkili bir şekilde planlanıp yürütülebilmesi için Türkçe öğrenme deneyimlerinin araştırılması ve ortaya konulması bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Nitekim böyle bir çalışma bu öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine bir ayna tutmakla kalmayıp alan uygulayıcısı olan öğretmenlere süreç hakkında önemli ip uçları sunacaktır. Bu çerçevede ortaya konulabilecek derinlemesine bir analiz bu öğrencilere yönelik gerçekleştirilen Türkçe öğretimi sürecinde; materyal seçiminden yöntem ve teknik kullanımına, öğrencilerin sosyalleşme durumlarından zorlandıkları kur ve konulara kadar geniş çaplı bir bilgi havuzu oluşturacaktır.

Alan yazın incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine ilişkin birçok çalışmanın (Alyılmaz, 2018; Baş & Yıldırım, 2018; Başkan & Ustabulut, 2020; Boylu & Işık, 2017; Bulut, 2020; Duman, 2013; Erdem, vd., 2015; Karababa-Candaş, 2009; Kurudayıoğlu & Güngör, 2017) yapıldığı görülmektedir. Buna rağmen doğrudan Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreçlerine odaklanan çalışmaların sayısı oldukça azdır (Sönmez, 2021). Bu çalışma Afrika kökenli

yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme deneyimlerine odaklanmaktadır. Bu anlamda bu öğrencilerin deneyimlerinden hareketle araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır?

- Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme gerekçeleri nelerdir?
- Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecindeki duygusal durumları nasıldır?
- Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri yenebilmek adına gerçekleştirdikleri uygulamalar nelerdir?
- Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde öğretmen uygulamalarına yönelik görüşleri nasıldır?
- Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecine ilişkin önerileri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışma nitel araştırma yöntemleri içerisinde yer alan bir fenomenoloji araştırmasıdır. Fenomenoloji herhangi bir konuda bireylerin zihinlerinde var olan yapıların keşfedilmesini amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Christensen, vd., 2014). Fenomenoloji çalışmalarında birkaç kişinin bir kavram ya da fenomen ile ilgili yaşamış oldukları deneyimlerin ortak anlamını keşfetme söz konusudur (Creswell, 2021). Fenomenoloji çalışmalarıyla farkında olunan ama derinlemesine bilgi sahibi olunmayan durumları derinlemesine analiz etme olanağı elde edilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu çalışmada Türkçe öğrenme sürecine tabi olan Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin deneyimleri gerçekleştirilen fenomenoloji çalışması ile derinlemesine ele alınmaktadır.

### Araştırma Grubu

Fenomenoloji çalışmalarında araştırmanın problem durumunu yaşayan ve bu konuda bilgi kaynağı olarak görülen kişi ya da gruplardan bir çalışma grubu oluşturulur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Çalışma grubunda yer alan kişiler araştırmanın kapsamı doğrultusunda deneyimlerini ortaya koyarlar. Bu anlamda araştırmada çalışmanın problem durumu kapsamında Erciyes Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinden bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunun oluşturulmasında nitel örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme içerisinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, gerçekleştirilen çalışmanın amacına en uygun veri kaynaklarına ulaşabilmek amacıyla belirlenen ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışmaya alınmasıdır (Patton, 2014). Öğrencilerin Afrika kökenli ve farklı ülkelerden olması, cinsiyet olarak eşit bir



dağılımın gözetilmesi örnekleme sürecinde dikkate alınan ölçütlerdir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1.

*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Bilgiler*

Sıra No	Cinsiyet	Ülke	Bölüm	Öğrenim Düzeyi
1.	Kız	Fas	Biyomedikal Mühendisliği	Lisans
2.	Erkek	Çad	Enerji Mühendisliği	Lisans
3.	Erkek	Moritanya	Biyoloji	Doktora
4.	Erkek	Cibuti	Sağlık Yönetimi	Lisans
5.	Erkek	Somali	Veterinerlik	Yüksek Lisans
6.	Kız	Mali	Tıp	Lisans
7.	Kız	Nijerya	Gıda Mühendisliği	Lisans
8.	Erkek	Burkina Faso	Elektrik Elektronik Mühendisliği	Lisans
9.	Kız	Sudan	Radyo ve Televizyon	Lisans
10.	Kız	Uganda	Tekstil Mühendisliği	Lisans

Çalışma Erciyes Üniversitesi TÖMER’de gerçekleştirilmiştir. Araştırmacının ilgili kurumda Türkçe öğretimi derslerine girmesi örneklem seçiminde etkili olmuştur. Bu anlamda çalışma grubu araştırmacının problem durumu çerçevesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilen ve 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. “Sosyal bilimler alanında görüşme bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede etkili bir yöntemdir” (Yıldırım & Şimşek, 2016, s. 129). Görüşme formları fenomenoloji çalışmalarında sıklıkla kullanılmaktadır. Çünkü araştırmacılar problem durumunu yaşayan veri kaynaklarına görüşmeler yoluyla rahat bir şekilde ulaşabilmektedir. Araştırmada kullanılan görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Hazırlanan 10 maddeden oluşan taslak form gerekçeleri ile 3 alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlar maddeleri uygunluk/uygun değillik açılarından değerlendirmişler %70’in üzerinde uyum sağlayan 7 madde forma alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Görüşme fenomenoloji çalışmalarında sıklıkla kullanılan bir veri toplama yöntemidir (Creswell, 2021). Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanıldığı görüşmeler ile elde edilmiştir. Görüşmeler katılımcılardan alınan randevu saatlerine göre yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde öğrencilerin verdiği cevaplar görüşme formuna kaydedilmiş, ardından bilgisayara aktarılmış ve çözümlenmiştir. Görüşmeler 30 ile 45 dakika arasında gerçekleşmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamın oluşturulmasına özen gösterilmiştir.

## Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler nitel veri çözümleme yöntemlerinden içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin temel amacı, araştırma verilerinden hareketle araştırmanın problem durumunu açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Nitel araştırmalarda araştırmacı elde ettiği verileri içerik analizi ile çözümleyerek tema ve alt temalara ulaşır böylelikle araştırmanın örüntüsünü ortaya koyar (Patton, 2014). Bu çalışmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecindeki deneyimlerine ilişkin elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Böylelikle elde edilen kavramlar çerçevesinde araştırmanın örüntüsünün ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın raporlanması esnasında doğrudan alıntılarda öğrencilerin cevaplarında görülen ek yanlışları anlama müdahale edilmeden düzeltilmiştir. Örnek bir düzeltme aşağıya alınmıştır: Cevap: Benim fakültem ve bölümü bitirmek için Türkçe öğrenmek zorunda. (7. Öğrenci) Düzeltilmiş Cevap: Benim fakülte ve bölümümü bitirmek için Türkçe öğrenmek zorundayım (7. Öğrenci).

## Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan görüşme formu uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Hazırlanan 10 maddeden oluşan taslak form gerekçeleri ile 3 alan uzmanına sunulmuştur. Uzmanlar maddeleri uygunluk/uygun değillik açılarından değerlendirmişler %70'in üzerinde uyum sağlayan 7 madde forma alınmıştır. Bununla birlikte araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmada elde edilen verilerin kodlamaları yapıldıktan sonra iki alan uzmanından tema ve alt tema uyumluluğu konusunda görüş alınmıştır. Yapılan kodlamaların tutarlılığını belirlemek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik= $[(\text{uyum})/(\text{uyumluluk}+\text{uyumsuzluk})] \times 100$  formülü kullanılmıştır. İlgili formül doğrultusunda araştırmanın güvenirlilik katsayısı %83.33 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada doğrudan alıntılarla araştırmanın güvenirliliğine katkı sunulmaya çalışılmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın içerik analizi neticesinde elde edilen bulgular temalar ve alt temalar hâlinde sunulmuştur. Nitel araştırmanın doğası gereği derinlemesine bir veri seti oluşturulmaya çalışılmıştır. Bulgular içerik analizi sonucunda elde edilen kavramlar bağlamında sunulmuştur.

## Türkçe Öğrenme Gerekçesi

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenmelerine yönelik farklı gerekçeler ortaya koydukları tespit edilmiş. Hedef kitlenin özelliklerine bağlı olarak bu gerekçelerin daha çok eğitimle ilgili gerekçeler olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle bu gerekçeler aşağıdaki kavramlarla açıklanabilir.

### **Nitelikli yükseköğretim**

Türk yükseköğretim sisteminin güçlü yapısı Afrika kökenli öğrencilerin Türkiye’de yükseköğrenimlerini sürdürmelerinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler bu süreçte Türkiye’de yükseköğretimlerini sürdürebilmek için Türkçe öğrendiklerini belirtmişlerdir.

### **Burs olanakları**

Türkiye’de uluslararası öğrencilere sunulan burs olanakları Afrika kökenli öğrencilerin Türkiye’de yükseköğrenimlerini sürdürmelerinde önemli bir faktör olarak belirlenmiştir. Gerek kamu adına sunulan Türkiye bursları gerek Türkiye Diyanet bursları ve özel kuruluşlar tarafından verilen uluslararası burslar Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri için Türkiye’yi bir cazibe merkezi hâline getirmektedir. Bu durum, öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde önemli bir gerekçe olarak görülmektedir.

### **Afrika ülkeleri ile Türkiye arasında yapılan protokoller**

Türkiye’nin Afrika ülkeleri ile yapmış olduğu yükseköğretime yönelik protokoller bu öğrencilerin yükseköğrenimlerini Türkiye’de sürdürmelerinde önemli bir faktör olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrenciler Türkiye’deki yükseköğretim sistemini daha yakından tanıma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir.

### **Türkiye’nin Müslüman bir ülke olması**

Türkiye’nin Müslüman bir ülkesi olması Afrika kökenli öğrencilerin Türkiye’de yükseköğrenimlerini sürdürmelerinde önemli bir gerekçe olarak tespit edilmiştir. Öğrenciler kendi dinlerinden bir ülkede yükseköğrenimlerini sürdürmek için Türkiye’yi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin Türkçe öğrenmelerinin önemli bir gerekçesi olarak ifade edilebilir. Görüşme sürecinde temayla ilgili elde edilen cevaplardan birkaçı aşağıya alınmıştır.

*Türkiye’de güçlü bir eğitim var. Bu nedenle eğitimime burada devam etmek istedim. Bunun için Türkçe öğrenmeliyim (1. Öğrenci).*

*Türkiye’de %100 burs kazandım. Diğer ülkelerde de kazanmama rağmen yaşamak çok pahalı. Burada okumak için Türkçe öğrenmek zorundayım (7. Öğrenci).*

### **Türkçe Öğrenme Sürecindeki Duygusal Durumlar**

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde farklı duygusal durumlar yaşadıkları belirlenmiştir. Süreçte duygusal değişimlerin sıklıkla yaşanan bir durum olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen verilerden hareketle bu öğrencilerin yaşadıkları duygular aşağıdaki kavramlarla açıklanabilir.

### **Korku**

Afrika kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenmek ve yükseköğrenim için Türkiye’ye geldiklerinde ilk başta korku yaşadıkları tespit edilmiştir. Kendilerini Türkiye’de nasıl bir sürecin beklediği noktasında herhangi bir deneyimlerinin olmamasının bu

korkunun en temel sebeplerinden biri olduğu görüşmelerde ifade edilmiştir.

### **Endişe**

Afrika kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenmek ve yükseköğrenim için Türkiye'ye geldiklerinde yaşadıkları duygulardan birinin endişe olduğu görülmektedir. Öğrenciler özellikle de A1 kurunda Türkçenin zor bir dil olduğunu düşündüklerini ve Türkçeyi öğrenip öğrenemeyecekleri konusunda endişeye kapıldıklarını ifade etmişlerdir.

### **Üzüntü**

Afrika kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenmek ve yükseköğrenim için Türkiye'ye geldiklerinde yaşadıkları duygulardan birinin üzüntü olduğu belirlenmiştir. Ailesinden, sevdiklerinden ve ülkesinden ayrılan öğrencilerin Türkiye'deki yaşamlarına alışma sürecinden önce yoğunlukla üzüntü yaşadıkları tespit edilmiştir.

### **Alışma**

Afrika kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenmek ve yükseköğrenim için Türkiye'ye geldikten belli bir süre sonra Türkiye'ye, Türkçeye ve Türk kültürüne alıştıkları ve zamanla bunlara uyum sağladıkları belirlenmiştir. Türkçe öğrenme sürecinde öğretmenlerle/okutmanlarla birlikte edinmiş oldukları arkadaşlıkların bu alışma ve uyum sürecinde önemli bir payının olduğu görülmektedir.

### **Sevme**

Türkçeye ve Türkiye'deki hayatlarına alışan öğrencilerin belli bir süre sonra buradaki hayatlarını, öğretmenlerini ve arkadaşlarını sevmeye başladıkları tespit edilmiştir. Türkiye'deki hayatlarının kötü olmadığını, TÖMER'de yürüttükleri Türkçe öğrenme sürecinde piknik, gezi, kültür günleri gibi birçok sosyal faaliyet gerçekleştirdiklerini ifade eden öğrenciler bu durumun Türkiye'deki yaşamlarını sevmelerinde oldukça etkili olduğunu belirtmiştir.

### **Güven**

Türkçe düzeylerini zaman içerisinde geliştiren ve Türkiye'deki yaşama uyum sağlayan Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin güven duygusu yaşadıkları ve ilk başta yaşadıkları korku ve endişe duygularını geride bıraktıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğrenmelerine bağlı olarak bağımsız bir şekilde işlerini halledebiliyor ve yaşamlarını sürdürebiliyor olmaları yaşadıkları bu güven duygusu üzerinde önemli bir paya sahiptir. Görüşme sürecinde temayla ilgili elde edilen cevaplardan birkaçı aşağıya alınmıştır.

*Türkiye'ye geldiğimde endişeliydim. Dilsiz gibi hissettim çünkü Türkçe bilmiyordum (4. Öğrenci).*

*Yurt dışına çıktığımda her yabancıнын hissettiğini hissettim. Türkçeyi bilmiyordum. Korktum. Ailem ve arkadaşlarımdan ayrıldığım için üzülüm (9. Öğrenci).*

*Türkiye'ye geldiğimde çok korktum ve yalnız hissettim. Şu anda Türkçe öğrendim. Yeni arkadaşlarımla anlaştım. Türkiye'ye alıştum. Kendi ülkemde olduğu gibi*

*hissediyorum. Kendime güveniyorum (10. Öğrenci).*

### **Türkçe Öğrenme Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler**

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde farklı güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu güçlüklerin dil becerilerinin özelliklerinden, program yoğunluğundan veya süreçte yaşadıkları duygusal değişimlerden kaynaklı bir durum olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerden hareketle bu öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler aşağıdaki kavramlarla açıklanabilir.

#### **Telaffuz güçlüğü**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin başında telaffuz güçlüğü gelmektedir. Öğrenciler bu süreçte Türkçe kelimelerin telaffuzunda zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bunun sebepleri olarak Türkçedeki bazı seslerin kendi dillerinde olmadığı, Türkçedeki ince seslerin söylenmesinin zor olduğu, Türkçede çok fazla ek olduğu ve bunların söyleyişi zorlaştırdığı gibi gerekçeler sunulmuştur.

#### **Program yoğunluğu**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden birinin TÖMER’de uygulanan program yoğunluğu olduğu tespit edilmiştir. Öğrenciler günlük 7 saat teorik olarak Türkçe dersi işlediklerini bu sürenin çok uzun ve zor olduğunu dile getirmişlerdir.

#### **Türkçenin gramer ses ve ek yapısının güçlüğü**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde en çok Türkçenin gramer, ses ve ek yapısını öğrenmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler özellikle hâl ekleri ve isim tamlamalarının öğrenilmesi ve doğru kullanılmasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Türkçede çok fazla ek olduğu bu eklerin farklı görevleri olduğu ve Türkçede kendi dillerinde olmayan sesler olduğu için bu seslerin öğrenilmesi ve kullanılmasının zor olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

#### **Mecazlar**

Türkçede mecazların doğru kullanımının öğrenilmesinin Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerden biri olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler Türkçede kelimelerin birçok anlama geldiğini özellikle mecazların kelimenin gerçek anlamından farklı bir anlamda kullanıldığını ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak deyim ve atasözlerinin öğreniminde de zorlandıklarını belirtmişlerdir. Görüşme sürecinde temayla ilgili elde edilen cevaplardan birkaçı aşağıya alınmıştır.

*Türkçede bazı sesleri söylemek zor oluyor. Çünkü o sesler benim dilimde yok. (6. Öğrenci).*

*Bana göre Türkçe derslerinin günde 7 saat olması biraz uzun. Çok yoruluyoruz*

(8. Öğrenci).

*Türkçede hâl ekleri benim için en zordu. Çünkü kelimeleri anlamam zor oluyor (3. Öğrenci)*

### **Güçlülere Karşı Gerçekleştirilen Uygulamalar**

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri yenibilmek adına hangi tür uygulamalar gerçekleştirdikleri de belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri yenibilmek amacıyla çeşitli uygulamalar gerçekleştirebilmeleri Türkçe öğretim sürecini kolaylaştıran önemli bir özellik olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada elde edilen verilerden hareketle bu uygulamalar aşağıdaki kavramlarla ifade edilebilir:

#### **Dijital dinleme/izleme**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları telaffuz ve konuşma problemlerini giderebilmek amacıyla en çok dijital ortamlarda dinleme/izleme yaptıkları tespit edilmiştir. Türk dizileri, sosyal medya videoları, film ve kısa filmler, eğitim amaçlı üretilen videolar, çeviri programlarında seslendirme içerikleri bu çerçevede öğrenciler tarafından en çok tercih edilen dijital içerikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler dinledikleri/izledikleri içeriklerden hareketle telaffuzunda zorlandıkları kelimeleri doğru seslendirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

#### **Arkadaş desteği**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükler karşısında öncelikle kendi ülkelerinden ya da sınıflarındaki öğrencilerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin daha çok kendi ülkelerinden ya da aynı ana dili grubunda bulunan yabancı öğrenciler ile samimi arkadaşlıklar kurdukları buna bağlı olarak da Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükler karşısında ilk olarak bu arkadaşlarından destek talep ettikleri tespit edilmiştir.

#### **Öğretmen desteği**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükler karşısında arkadaşlarından sonra öğretmenlerinden destek aldıkları belirlenmiştir. Öğrenciler süreçte karşılaştıkları güçlükleri arkadaşları ile çözemelerse öğretmenlerinden özellikle de sınıflarından sorumlu öğretmenlerinden destek talep ettiklerini belirtmişlerdir.

#### **Türk arkadaş edinme**

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler karşısında destek alabilmek adına Türk arkadaş edinmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Buna rağmen TÖMER'de Türkçe öğrenme sürecinde çok fazla Türk arkadaş edinemedikleri görüşme yapılan öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Öğrenciler lisans, yüksek lisans ya da doktora sınıflarında bu konuda daha avantajlı olacaklarını belirtmişlerdir. Görüşme sürecinde temayla

ilgili elde edilen cevaplardan birkaçı aşağıya alınmıştır.

*Öğretmenim söyledi. Türkçe kanallar ve videolar izledim. Bu bana kelimeleri daha iyi anlamamı sağladı (1. Öğrenci).*

*Zor zamanlarımda arkadaşlarım ve öğretmenlerimden yardım istedim (10. Öğrenci).*

### **Türkçe Öğrenme Sürecinde Öğretmen Uygulamalarına İlişkin Görüşler**

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde öğretmen uygulamalarına ilişkin olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek farklı görüşler ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Bu anlamda bazı öğretmen uygulamaları öğrenciler tarafından beğenilirken bazı uygulamaların eleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda bu temada elde edilen görüşler iki alt tema altında sunulmuştur.

#### **Olumlu görüşler**

Bu bölümde araştırma sürecinde öğretmen uygulamalarına ilişkin elde edilen olumlu görüşlere dair alt temalara yer verilmiştir.

##### **Etkileşimli sınıf içi uygulamalar**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme sürecinde bazı öğretmenlerin derslerini sadece kitaptan değil daha çok öğrencilere söz hakkı vererek işlediklerini ve bu dersleri çok sevdiğini belirtmişlerdir. Şarkı söyleme, canlandırma, tartışma, sohbet gibi uygulamaların yapıldığı bu derslerde öğrencilerin kendilerini rahat hissettikleri belirlenmiştir. Etkileşimli sınıf içi uygulamalar olarak kategorilendirilen bu uygulamaların öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerine önemli bir katkı sunduğu görülmektedir.

##### **Çoklu öğrenme ortamları**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme sürecinde bazı öğretmenlerin video, slayt, resim gibi içerikleri kullandıklarını ve bu derslerin daha öğretici olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerin konu işlenirken bilgisayardan işlenen konu ile ilgili videolar veya resimler açtığını ifade eden öğrenciler bu uygulamayı sevdiğini ifade etmişlerdir. Çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulması olarak kategorilendirilen bu uygulamaların öğrencilerin kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine hizmet etmektedir.

##### **Öğrencilerle birebir ilgilenme**

Afrika kökenli öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde bazı öğretmenlerin kendileri ile öğrenmekte zorlandıkları konular ile birebir ilgilendiklerini bunun hem Türkçe öğrenme sürecinde hem de Türkiye'ye alışma sürecinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu anlamda öğretmenlerin öğrencileri birebir takip ettiği uygulamalar öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratırken öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine de katkı sunmaktadır.

## **Olumsuz Görüşler**

Bu bölümde araştırma sürecinde öğretmen uygulamalarına ilişkin elde edilen olumsuz görüşlere dair alt temalara yer verilmiştir.

### **Etkileşimsiz sınıf içi uygulamalar**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme sürecinde bazı öğretmenlerin derslerini sadece kitaptan işlediklerini ve bu derslerde sıkıldıklarını belirtmişlerdir. Bu derslerde sadece öğretmenlerin konuştuğunu, komik şeylerde bile öğretmenlerin gülmediğini ve derslerin bilgi vermek şeklinde işlendiğini ifade eden öğrenciler bu dersleri çok sevemediklerini ifade etmişlerdir. Daha çok öğretmen merkezli işlenen bu derslerin öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde olumsuz bir algı oluşturduğu ifade edilebilir.

### **Derse devam zorunluluğu**

Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme sürecinde bütün öğretmenlerin yoklamayı sıkı takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Derse devamsızlık yüzünden burslarının kesilebileceğini belirten öğrenciler öğretmenlerin bu konuda hiç tolerans göstermediklerini ve bu durumu sevmediklerini ifade etmişlerdir. Görüşme sürecinde temayla ilgili elde edilen cevaplardan birkaçı aşağıya alınmıştır.

*Bazı hocalar öğrenciye konuşma hakkı vermeyi tercih ediyor. Allah razı olsun böyle yapanlardan. Çünkü en iyi yöntem budur. Öğrenciler de düşünceleri hakkında konuşmak isterler (1. Öğrenci).*

*Hocalar yoklama hakkında çok ciddiler. Yoklamadan bursumuz kesilebilir. Bu konuda yardım etmiyorlar (5. Öğrenci).*

## **Öneriler**

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme sürecindeki deneyimlerinden hareketle Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler ve Türkçe öğreten öğretmenlere de yönelik önerilerine de ulaşılmıştır. Süreci birebir yaşamış öğrenciler tarafından ortaya konulan bu öneriler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha nitelikli bir öğrenme ortamı için önemli görülmektedir.

### **Türkçe öğrenebileceğine inanmak**

Görüşmelerde Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkiye'ye ilk geldiklerinde Türkçe öğrenemeyecek gibi hissettiklerini buna rağmen ilerleyen süreçte Türkçe öğrenmeye başladıklarını iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Bu anlamda Yabancı dil olarak Türkçe öğrenecek öğrencilere Türkçe öğrenip iletişim kurabileceklerine inanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir.

### **Ana dilinde konuşmamaya özen göstermek**

Görüşmelerde Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri dersler dışında sosyal ortamlarında ya da derslerde kendi aralarında ana dilinde iletişim kurmayı sürdürdüklerinde Türkçe öğrenme süreçlerinin yavaşladığını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Buna göre Türkçe öğrenecek öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde derslerle birlikte kendi sosyal ortamlarında da Türkçe kullanmalarının önemli



olduğunu ifade etmişlerdir.

### **Türkçe dinlemek/izlemek**

Görüşmelerde Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme sürecinde Türkçe olarak dinledikleri/izledikleri dizi, video, film, şarkı gibi dijital içeriklerin Türkçe öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu nedenle Türkçe öğrenme sürecinde Türkçe dinleme/izleme yapmanın bir gereklilik olduğunu vurgulamışlar ve Türkçe dinleme/izleme yapmayı önermişlerdir.

### **Türk arkadaşlar edinmek**

Görüşmelerde Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme sürecinde Türk arkadaşı edinmenin Türkçe iletişim becerilerini geliştirmeye olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. TÖMER’de Türk arkadaş edinme konusunda zorlandıklarını ifade eden öğrenciler Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilere mümkün olan en kısa sürede Türk arkadaş edinmelerini ve onlarla Türkçe iletişim kurmaya çalışmalarını önermişlerdir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde Afrika kökenli öğrenciler deneyimlerinden hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde öğretmenlere yönelik de birtakım öneriler sunmuşlardır. Araştırmada ilgili öneriler aşağıdaki kavramlar çerçevesinde sunulmuştur:

### **Ders etkinlik sayısını artırmak**

Görüşmelerde Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri daha fazla ders dışı etkinlik yapmanın Türkçe öğrenme süreçlerine önemli katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Bu durumda daha çok Türkçe konuşma fırsatı elde edeceklerini ifade eden öğrenciler kurların da daha samimi bir havada geçeceğini belirtmişlerdir.

### **Öğrencileri önemsemek**

Görüşmelerde Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme süreçlerinde öğretmen desteğinin karşılaştıkları güçlükleri yenmede oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada özellikle de A1 ve A2 kurlarında duygu durumları karmaşık olan öğrencilere öğretmenlerin verecekleri desteğin hem psikolojik hem de Türkçe öğrenme süreci adına oldukça önemli olduğu belirlenmiştir. Bu noktada öğrenciler öğretmenlere özellikle Türkçe öğrenmeye yeni başladıkları dönemde kendilerini önemsemelerini önermişlerdir.

### **Öğrencilerin kültürlerini tanıtmalarına olanak vermek**

Görüşmelerde Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme süreçlerinde kendilerine söz hakkı verilen, kendi kültürlerini tanıtmalarına olanak veren öğretmenlerin derslerini çok sevdiklerini belirtmişlerdir. Buna bağlı olarak öğrencilere bol bol söz hakkı verilen dersler yapılmasını önermişlerdir.

### **Etkileşimli sınıf içi ortamlar oluşturmak**

Görüşmelerde Afrika kökenli öğrenciler canlandırma, şarkı söyleme, sohbet etme, tartışma gibi etkinliklerin yapıldığı dersleri çok sevdiklerini derslerin bu şekilde

yapılmasını istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin komik şeylere kendileri ile güldüğünde çok mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda süreçte etkileşimli bir sınıf ortamı oluşturmanın Türkçe öğrenme sürecini kolaylaştıracağı önerilmiştir. Görüşme sürecinde temayla ilgili elde edilen cevaplardan birkaçı aşağıya alınmıştır.

*Bence Türkçe öğreneceklerine inanmaları gerekiyor. Başta zor oluyor ama öğrenebiliyor (4. Öğrenci).*

*Daha çok Türkçe konuşmak gerekiyor (7. Öğrenci).*

*Bana göre öğretmenler ders süresini daha kısa işlemeli. Daha çok ders dışı etkinlikler olmalı (3. Öğrenci).*

*Kursun dışında bazı aktiviteler yapsak çok güzel olur. Hem Türkçe konuşuruz hem öğreniriz. Hem de kurslar bambaşka bir havada geçer (1. Öğrenci).*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çalışmada yükseköğrenimlerini Türkiye’de sürdürmek için Türkiye’ye gelen ve Türkçe öğrenen Afrika kökenli öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları deneyimlerin araştırılması ve ortaya konulması amaçlanmıştır. Her geçen gün sayıları artan bu öğrencilerin Türkçe öğrenme deneyimlerinin araştırılması hem alanyazın hem uygulamaya önemli bir kaynak oluşturacaktır. Araştırma bu amaç doğrultusunda yürütülmüş böylelikle bu öğrencilerin yükseköğrenim için Türkiye’yi tercih etme ve Türkçe öğrenme gerekçeleri, süreçte yaşadıkları duygu durumları, karşılaştıkları güçlükler, bu güçlükleri yenebilmek adına yaptıkları uygulamalar ile Türkçe öğretim sürecinde gerçekleştirilen öğretmen uygulamalarına yönelik görüşleri başta olmak üzere Türkçe öğrenmek isteyen yabancı öğrencilere yönelik önerileri fenomenoloji yöntemi bağlamında derinlemesine analiz edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ilk olarak Afrika kökenli öğrencilerin yükseköğrenim için Türkiye’yi tercih etme ve Türkçe öğrenme gerekçeleri incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler değerlendirildiğinde bu öğrencilerin Türkiye’nin nitelikli bir yükseköğretim sistemi olduğunu düşündükleri için yükseköğrenimlerini Türkiye’de sürdürmeyi amaçladıkları ve Türkçe öğrenmek istedikleri tespit edilmiştir. Türkiye’de uluslararası öğrencilere sunulan burs olanakları bu öğrencilerin Türkiye’de yükseköğrenimlerini sürdürmelerinde ve Türkçe öğrenmek istemelerinde önemli bir faktör olarak görülmektedir. Türkiye’nin Afrika ülkeleri ile yaptığı yükseköğretime yönelik protokoller buradaki öğrencilerin Türkiye’deki yükseköğretim sistemini daha yakından tanımalarına fırsat vermektedir. Bu durumun Afrika kökenli öğrencilerin Türkiye’de yükseköğrenim görme ve Türkçe öğrenme isteklerini artırdığı belirlenmiştir. Bunlarla birlikte Türkiye’nin Müslüman bir ülke olması bu öğrencilerin Türkiye’de yükseköğrenimlerini sürdürme ve Türkçe öğrenmelerinde önemli bir gerekçe olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim yapılan görüşmelerde öğrenciler kendi dinlerinden bir ülkede yükseköğrenimlerini sürdürmek için Türkiye’yi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bulgular Baydemir (2020) ve Oktar'ın (2018) bulguları ile benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmalarda öğrencilerin dinî inanç, burs olanakları, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin uyguladığı politikaların etkisi gibi faktörlere bağlı olarak Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin eğitim için Türkiye'yi tercih ettikleri vurgulanmaktadır. Yine ilgili çalışmalarda gerçekleştirilen pozitif Türkiye algısının yurt dışında okumak isteyen Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkiye'de eğitim fırsatını değerlendirmelerine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Okumuş'a (2021) göre ülkelerin askerî ve ekonomik gibi sert güçlerinin yanı sıra kültürel ve tarihî değerleri gibi yumuşak güç unsurlarını kullanarak uluslararası alanda söz sahibi olmak, olumlu bir imaj ve itibar kazanmak ve sürdürmek, amaçları doğrultusunda yabancı kamuoylarının desteğini alma hususunda iletişim faaliyetlerine ihtiyacı vardır. Uluslararası öğrenciler ve Türkiye'nin Afrika ülkelerinden öğrencilerin eğitimleri için politika geliştirmesi bu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri için gerekli yatırım ve çalışmaları yapması bu durumdan bağımsız düşünülemez. Bu öğrencilerin Türkçe konuşan, Türkiye'yi temsil eden bir kültür elçisi olacakları göz önüne alındığında farklı gerekçelerle de olsa bu öğrenciler tarafından Türkçenin bir yabancı dil olarak öğrenilmesinin önemi ortaya çıkacaktır.

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkiye'ye uyum ve Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları duygusal durumlar ve değişimler de incelenmiştir. Süreçte duygusal değişimlerin sıklıkla yaşanan bir durum olduğu görülmüştür. Çalışmada elde edilen verilerden hareketle bu öğrencilerin Türkiye'ye uyum ve Türkçe öğrenme sürecinde ilk başta korku yaşadıkları tespit edilmiştir. Kendilerini Türkiye'de nasıl bir sürecin beklediği noktasında herhangi bir deneyimlerinin olmaması ve Türkçe dil yetersizliği bu korkunun temel sebeplerinden biri olarak görülmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları duygulardan bir diğerrinin endişe olduğu belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler özellikle A1 kurunda Türkçenin zor bir dil olduğunu düşündüklerini ve Türkçeyi öğrenip öğrenemeyecekleri konusunda endişeye kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Yine süreçte öğrencilerin yaşadığı duygulardan birinin üzüntü olduğu anlaşılmaktadır. Ailesinden, arkadaşlarından, sevdiklerinden ve ülkesinden ayrılan öğrencilerin Türkiye'deki yaşamlarına alışma sürecinde yoğunlukla üzüntü yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu üzüntünün Türkçe öğrenme sürecine yansdığı görüşme yapılan öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Öğrencilerde sürecin başında yaşanan olumsuz duyguların zamanla değiştiği görülmektedir. Öğrencilerin Türkiye'ye geldikten belli bir süre sonra Türkiye'ye, Türkçeye ve Türk kültürüne alıştıkları ve zamanla uyum sağladıkları belirlenmiştir. Türkçe öğrenme sürecinde öğretmenlerle birlikte edindikleri arkadaşlıkların bu alışma ve uyum sürecinde önemli bir payının olduğu görüşme yapılan öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Türkçeye ve Türkiye'deki hayatlarına alışan öğrencilerin buradaki hayatlarını, öğretmenlerini ve arkadaşlarını sevmeye başladıkları tespit edilmiştir. Türkiye'deki hayatlarının kötü olmadığını üniversitede (TÖMER'de Türkçe öğrenme sürecinde) piknik, gezi, kültür günleri gibi birçok sosyal faaliyet gerçekleştirdiklerini

ifade eden öğrenciler bu durumun Türkiye'deki yaşamlarını sevmelerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Zamanla Türkçe yeterlik düzeylerini geliştiren ve Türkiye'deki yaşama uyum sağlayan öğrencilerin güven duygusu yaşadıkları ve ilk başta yaşadıkları korku, endişe ve üzüntü duygularını geride bıraktıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğrenmelerine bağlı olarak bağımsız bir şekilde işlerini halledebiliyor ve yaşamlarını sürdürebiliyor olmaları yaşadıkları bu güven duygusu üzerinde önemli bir paya sahiptir.

Afrika kökenli öğrencilerin yükseköğrenim yapmak ve Türkçe öğrenmek amacıyla Türkiye'ye geldikleri ilk süreçte yaşadıkları olumsuz duyguların sebebi kültür şoku ile açıklanabilir. Güçlü'ye (1996) göre kültür şokunun temelinde bireyin yabancı bir çevrede bulunmasının yarattığı stres ve buna bağlı olarak yaşadığı zihinsel ve duygusal rahatsızlıklar bulunmaktadır. Hızlı değişime bağlı olarak bireyler korku, kaygı üzüntü, hissizlik, yalnızlık gibi karmaşık duygular içinde olabilmektedirler. Yine dil yetersizliği bireylerde kültür şokuna sebep olan önemli faktörlerden biridir (Furnham, 2019; Spencer-Rodgers, vd., 2010). Afrika kökenli öğrencilerin sürecin başlarında yaşadıkları Türkçe yetersizlikleri olumsuz duygular yaşamalarına sebep olan önemli bir faktör olarak düşünülmektedir. Zaman içerisinde Türkçe dil yeterliklerindeki gelişime bağlı olarak öğrencilerin Türkiye'ye uyum sağladıkları buna bağlı olarak hem Türkçe öğrenmeye hem de Türkiye'de yaşamaya karşı olumlu duygular besledikleri görülmektedir. Kültür şoku davranışsal, bilişsel ve duygusal bir uyum ile atlatılabilir (Zhou, vd., 2008). Bu uyum olumlu duyguları da beraberinde getirir. Bu anlamda Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin uyum sürecine bağlı olarak sevgi ve güven gibi olumlu duygular geliştirdikleri ve durumun Türkçe öğrenme sürecine olumlu yansıdığı ifade edilebilir.

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler de incelenmiş ve öğrencilerin bu süreçte farklı güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu güçlükler incelendiğinde Türkçede telaffuz güçlüğünün öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin başında geldiği görülmektedir. Yaşanılan telaffuz güçlüğünün nedenleri incelendiğinde Türkçede ince seslerin söylenmesinin zor olması, Türkçedeki bazı seslerin öğrencilerin ana dillerinde olmaması, Türkçede ek sayısının fazlalığına bağlı olarak bu eklerin telaffuzu zorlaştırması gibi gerekçelere ulaşılmaktadır. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden biri de TÖMER'de uygulanan program yoğunluğudur. Yapılan görüşmelerde öğrenciler günlük 7 saat Türkçe dersi işlediklerini bu sürenin çok uzun ve zor olduğunu dile getirmişlerdir. Yine bu öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde Türkçenin gramer, ses ve ek yapısını öğrenmekte zorlandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler özellikle hâl ekleri ve isim tamlamalarının öğrenilmesi ve doğru kullanılmasında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte Türkçede çok fazla ek olduğu bu eklerin farklı görevleri olduğu ve Türkçede kendi dillerinde olmayan sesler olduğu için bu seslerin öğrenilmesi ve kullanılmasının zor olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bunlara ek olarak Türkçede mecazların doğru kullanımının öğrenilmesinin

öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlüklerden biri olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler Türkçede kelimelerin birçok anlama geldiğini, özellikle mecazların kelimenin gerçek anlamından farklı bir anlamda kullanıldığını ifade etmişlerdir. Buna bağlı olarak deyim ve atasözlerinin öğreniminde de zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik bulgular Açık, (2008); Altunkaya, (2021); Candaş-Karababa (2009); Derman, (2010); Maden ve İşcan (2011); Ünal, vd., (2018); Akcan ve Türkcan (2022) tarafından ortaya konulan bulgular ile paralellik göstermektedir. İlgili araştırmalarda yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe kelimelerin sesletimi ile gramer bilgisinin ve Türkçeye özgü seslerin öğretiminde sorunlar yaşandığı tespitlerine yer verilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin ana dillerinde kullandıkları alfabe farklılığına bağlı güçlüklerle karşılaştığı ifade edilmiştir. Araştırmalarda ortaya konulan bu veriler süreçte kullanılacak ders kitapları, metinler ve etkinliklerin hazırlanmasında mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Yine sınıf içi ve sınıf dışı öğretim sürecinde öğretmenler öğrencilerin yaşadıkları güçlükler noktasında onlara destek sunmalı, öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik bolca pratikler yaptırmalıdır.

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükleri yenebilmek adına hangi tür uygulamalar gerçekleştirdikleri de incelenmiştir. Bu anlamda öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları telaffuz ve konuşma problemlerini giderebilmek amacıyla en çok dijital ortamlarda dinleme/izleme yaptıkları tespit edilmiştir. Türk dizileri, sosyal medya videoları, film ve kısa filmler, eğitim amaçlı üretilen videolar, çeviri programlarında seslendirme içerikleri öğrenciler tarafından en çok tercih edilen dijital içerikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükler karşısında kendi ülkelerinden ya da sınıflarındaki öğrencilerden destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin daha çok kendi ülkelerinden ya da aynı ana dili grubunda bulunan yabancı öğrenciler ile samimi arkadaşlıklar kurdukları buna bağlı olarak da Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükler karşısında ilk olarak bu arkadaşlarından destek talep ettikleri tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde yaşadıkları güçlükler karşısında arkadaşlarından sonra öğretmenlerinden destek aldıkları görülmektedir. Öğrenciler süreçte karşılaştıkları güçlükleri arkadaşları ile çözemelerse öğretmenlerinden özellikle de sınıflarından sorumlu öğretmenlerinden destek talep ettiklerini belirtmişlerdir. Türk arkadaş edinme bu öğrencilerin süreçte karşılaştıkları güçlükleri yenebilmek adına gerçekleştirdiği başka bir uygulama olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde karşılaştıkları güçlükler karşısında destek alabilmek adına Türk arkadaşlar edinmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Alanyazında yapılan araştırmalar Berk ve Açık, (2021); Bozorgian, (2012); Dunkel, (1991); Shariyeyna ve Israilova (2020) dinleme/izleme becerisinin yabancı bir dil öğrenme sürecine olumlu katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Elektronik/dijital dinleme uygulamaları ise yabancı dilde konuşma becerisinin gelişiminde kalıcı öğrenmeler gerçekleşmesine olanak hazırlamaktadır (Tatlı & Aksoy, 2017). Bu açılarından araştırmanın bulguları, ilgili araştırmaların bulgularını desteklemektedir. Yine Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri arasında öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin kurulması öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelmelerinde önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda öğretmen liderliği ön plana çıkmaktadır (Kara & Bozkurt, 2022). Alan uygulayıcıları olan öğretmenlerin bu durumu olumlu bir faktör olarak görmeleri ve öğrencilere gerekli desteği sunmaları önem arz etmektedir.

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencilerinin Türkçe öğrenme sürecinde öğretmen uygulamalarına ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Bu çerçevede öğrencilerin Türkçe öğrenme sürecinde öğretmen uygulamalarına yönelik olumlu ve olumsuz olarak değerlendirilebilecek farklı görüşler ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Etkileşimli sınıf içi uygulamalar yapılması, çoklu öğrenme ortamlarının oluşturulması ve öğrencilerle birebir ilgilenilmesi öğrencilerin süreçte beğendikleri öğretmen uygulamaları olarak tespit edilmiştir. Buna karşın bazı öğretmenlerin dersleri genellikle kitaptan işlediği ve etkileşimli bir sınıf atmosferi oluşturmadığı öğrenciler tarafından görüşmelerde dile getirilmiştir. Bu derslerin Türkçe öğrenme süreçlerinde çok fazla etkili olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, derse devam kuralı noktasında öğretmenlerin katı bir tutumlarının olduğunu derse devam sorunu çerçevesinde burslarının kesilebileceğini bunun için öğretmenlerin süreçte tolerans göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Gerek ana dili gerek yabancı dil öğretiminde etkileşimli sınıf ortamının oluşturulması oldukça önemlidir. Etkileşimli öğretim sürecinde öğrenci sürece aktif olarak katılmakta hem kendi hem de arkadaşlarının gelişim sürecini desteklemektedir (Çintaş-Yıldız, 2015). Çoklu öğrenme ortamlarında ise metinlerle birlikte ses, görsel içerik, müzik, animasyon, grafik, video gibi çok uyaranlı öğelerin işe koşulması söz konusu olup öğrenme ortamı zenginleştirilmektedir (Mayer, 2009). Bu ortamlar eğlenerek öğrenme sürecine zemin hazırlamakla birlikte çok uyaranlı öğeler öğrenme sürecinin olumlu etkilemektedir. Bu ortamlarda öğrenciler bir yandan severek derse katılırken bir yandan da etkili öğrenmeler gerçekleşmektedir (Najjar, 1996). Araştırmada elde edilen veriler bu bulguları destekler niteliktedir. Buna göre Afrika kökenli öğrenciler Türkçe öğrenme sürecinde çoklu öğrenme ortamları oluşturan ve etkileşimli bir sınıf atmosferinde derslerini yürüten öğretmenlerin uygulamalarını beğendiklerini ifade ederken tersi uygulamaların Türkçe öğrenme süreçlerinde yeterli düzeyde etkili olmadığını belirtmektedirler.

Araştırmada Afrika kökenli yükseköğrenim öğrencileri Türkçe öğrenme sürecindeki deneyimlerinden hareketle Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler ve Türkçe öğreten öğretmenlere de yönelik önerilerine de ulaşılmıştır. İncelendiğinde bu önerilerin Türkçe öğrenmek isteyen öğrencilerin öncelikle Türkçe öğrenebileceklerine ve yaşamlarına Türkçe konuşarak devam ettirebileceklerine inanmaları, günlük hayatlarında olanakları varsa ana dilinde konuşmamaya özen göstermeleri, olabildiğince Türkçe dinleme/izleme yapmaları ve mümkünse Türk arkadaş edinmeleri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öğretmenlere yönelik de daha çok ders dışı etkinlik yapmaları, öğrencileri önemsemeleri, öğrencilere söz hakkı vermeleri, etkileşimli ve çoklu öğrenme ortamları oluşturmaları noktalarında öneriler sundukları görülmektedir. Türkçe öğrenme sürecini birebir yaşamış öğrenciler tarafından ortaya konulan bu öneriler Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde daha nitelikli bir öğrenme ortamı için önemli görülmektedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Kurul adı = Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Karar tarihi= 18.02.2021

Belge sayı numarası= E-39083294-050.06-19727

### **Kaynakça**

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, 27-28 Mart, Gazimagusa/ Kuzey Kıbrıs.
- Akcan, E. ve Türkcan, S. D. (2022). Drawings of refugee/immigrant students regarding the image of their primary school teacher. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 106-129.
- Altunkaya, H. (2021). Yurt dışında yabancı dil olarak Türkçe öğretmek: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 1-33. <https://doi.org/10.35675/befdergi.830898>
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin/öğrenenin önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Balcı, M. (2016). Tarihi seyrinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi I: Cumhuriyet dönemi öncesi Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. İçinde H. Develi vd. (Edt), *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem ve uygulamalar-I (11-52)*. Kültür Sanat Basımevi.
- Balcı, M. ve Melanlıoğlu, D. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı üzerine. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 173-198.
- Baş, B. ve Yıldırım, T. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde teknoloji entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 827-839. <https://doi.org/10.16916/aded.415059>

- Başkan, A., & Ustabulut, M. Y. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlama becerileri (dinleme ve okuma). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 39-55.
- Baydemir, M. (2020). Türkiye'nin Afrika açılımı: Yükseköğretimde Sahraaltı Afrikalı öğrenci hareketliliği (2013-2018). *Pesa International Journal of Social Studies*, 6(1), 56-68. <https://doi.org/10.25272/j.2149-8385.2020.6.1.05>
- Berk, R. R., & Açık, F. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 329-347.
- Boylu, E., & Işık, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığı ile belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471. <https://doi.org/10.16916/aded.331251>
- Bozorgian, H. (2012). Listening skill required a further look into second/foreign language. *International Scholarly Research Notice*, 2012, 1-10. <http://dx.doi.org/10.5402/2012/810129>.
- Bulut, S. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sertifika programının kursiyerlerin gözünden değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 376-392. <https://doi.org/10.31464/jlere.678037>
- Candaş-Karababa, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis* (12th Ed). Pearson Publication.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev: S.B. Demir ve M. Bütün (Edt.). Siyasal Kitabevi.
- Çintaş-Yıldız, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-43.
- Derman, S. (2010). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227- 247.
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımını. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8. <https://doi.org/10.16916/aded.16003>
- Dunkel, P. (1991). Listening in the native and second/foreign language: Toward an integration of research and practice. *TESOL Quarterly*, 25(3), 431-457.
- Erdem, M. D., Gün, M., & Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Electronic Turkish Studies*, 10(11) 549-566.
- Furnham, A. (2019) Culture Shock: A Review of the Literature for Practitioners. *Psychology*, 10, 1832-1855. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.1013119>
- İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2(4), 29-36.
- Kara, M., & Bozkurt, B. (2022). The Examination of the Relationship Between Teacher Autonomy and Teacher Leadership through Structural Equation Modelling. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 299-312. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1037128>
- Karababa-Candaş, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Kuradayıoğlu, M., & Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121



- Maden, S., & İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi amaç ve sorunlar (Hindistan örneği). *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 23-38.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2. Ed). Cambridge University Press.
- Najjar, L. J. (1996). Multimedia information and learning. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5, 129-150.
- Oktar, O. S. (2018). *Afrikalı öğrencilerin Türkiye deneyimlerine bir örnek olarak "Afro-Konyalılar"*. (Bitirme Ödevi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Okumuş, M. (2021). Dijital Ortamda Kültür Elçileri: Türkiye Mezunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 1114-1131.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Shariyevna, K., & Israilova, A. (2020). The importance of listening in foreign language learning. *The American Journal of Social Science and Education Innovations*, 2, 643-646.
- Spencer-Rodgers, J., Williams, M. J., & Peng, K. (2010). Cultural differences in expectations of change and tolerance for contradiction: A decade of empirical research. *Personality and Social Psychology Review*, 14(3), 296–312. <https://doi.org/10.1177/1088868310362982>
- Swan, M. (1997) The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In N. Schmitt, and M. McCarthy (Ed.) *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 156-180). CUP Publication.
- Tatlı, Z., & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı dil konuşma eğitiminde dijital öykü kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M., & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134- 149.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2021). Yükseköğretimde hedef odaklı uluslararasılaşma. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/yuksekogretimde-hedef-odakli-uluslararasilasma.pdf>
- YÖK (2022). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu*. Ankara Üniversitesi Basımevi
- Zhou, Y., Jindal-Snape, D., Topping, K., & Todman, J. (2008). Theoretical models of culture shock and adaptation in international students in higher education. *Studies in Higher Education*, 33(1), 63-75.

### Extended Abstract

Students' desire to learn Turkish for educational purposes has an important place in teaching Turkish as a foreign language. At this point, the Turkish higher education system, which is preferred by foreign students, contributes to the spread of learning Turkish by foreigners. According to the data of 2021, a total of 184,046 foreign students are studying in 190 universities, 124 of which are state and 66 are foundations (YÖK, 2022). The proportion of African students among these students is increasing every year. As a matter of fact, agreements with African countries in line with the goal of internationalization in higher education have an important role in this increase. Türkiye scholarships, Diyanet Scholarships and scholarships given by different non-governmental organizations make it attractive for African students to study in Turkey. In order to plan and conduct the Turkish learning processes of African students

effectively, researching and revealing their Turkish learning experiences is seen as a need. When the literature is examined, many studies on teaching Turkish as a foreign language (Alyılmaz, 2018; Başkan and Ustabulut, 2020; Boylu and Işık, 2017; Bulut, 2020; Duman, 2013; Erdem, et al., 2015; Karababa-Candaş, 2009) have been conducted. Despite this, the number of studies that directly focus on the Turkish learning processes of African-origin students is very few (Sönmez, 2021). This study focuses on the Turkish learning experiences of African-origin higher education students. As the research seeks answers to the following questions?

1. What are the reasons for African-origin higher education students to learn Turkish?
2. What is the emotional state of African-origin higher education students in the process of learning Turkish?
3. What are the difficulties faced by African-origin higher education students in the process of learning Turkish?
4. What are the practices implemented by African-origin higher education students in order to overcome the difficulties they encounter in the process of learning Turkish?
5. What are the opinions of African-origin higher education students on teacher practices in the process of learning Turkish?
6. What are the suggestions of African-origin higher education students regarding the Turkish learning process?

The study is a phenomenology research included in qualitative research methods. In phenomenology studies, it is possible to discover the common meaning of the experiences that a few people have had about a concept or phenomenon (Creswell, 2021). In this study, the Turkish learning experiences of African students are discussed in depth with the phenomenology study. In the research, a study group was formed from African-origin higher education students studying at Erciyes University Turkish Language Learning Center within the scope of the problem situation of the study. Purposeful sampling, one of the qualitative sampling methods, was used in the formation of the study group. There are 10 African students, 5 girls and 5 boys, in the study group. The data collection tool of the study is the interview form developed by the researcher and consists of 7 questions. In the study, the data obtained regarding the experiences of African-origin higher education students in the process of learning Turkish were analyzed by content analysis.

In the study, it was determined that African-origin higher education students put forward different reasons for learning Turkish. Depending on the characteristics of the target audience, it is seen that these reasons are mostly related to education. These reasons are explained with the sub-themes of qualified higher education system, scholarship opportunities, higher education protocols between African countries and Turkey, and Turkey being a Muslim country. It has been determined that African-origin higher education students experience different emotions in the process of

learning Turkish. It has been observed that the emotional changes experienced by the students in the process are a frequent occurrence. Based on the data obtained in the research, the emotions experienced by these students were explained with the sub-themes of fear, anxiety, sadness, getting used to, loving, and trust. It was determined that while the students experienced negative emotions at the beginning of the process, they experienced positive emotions in the later stages. It was determined that African-origin higher education students faced different difficulties in the process of learning Turkish. It has been observed that these difficulties are caused by the characteristics of language skills, the intensity of the program or the emotional changes they experience in the process. Based on the data obtained in the study, the difficulties experienced by these students; pronunciation difficulties, program density, difficulties in grammatical sound and suffix structure of Turkish, and metaphors are explained with sub-themes. In the research, it has been determined that African-origin higher education students have different views on teacher practices in the Turkish learning process, which can be evaluated as positive and negative. In this sense, it has been determined that while interactive classroom applications are liked by students, teacher-centered applications are not.

Protocols for higher education that Turkey has made with African countries allow students here to get to know the higher education system in Turkey more closely. It was determined that this situation increased the desire of African-origin students to have higher education in Turkey and to learn Turkish. In addition to these, the fact that Turkey is a Muslim country is an important reason for these students to continue their higher education in Turkey and learn Turkish. The reason for the negative feelings experienced by African-origin students in the first period when they came to Turkey to pursue higher education and learn Turkish can be explained by culture shock. According to Güçlü (1996), the basis of culture shock is the stress caused by the individual's being in a foreign environment and the mental and emotional disturbances he experiences as a result. Due to rapid change, individuals may experience complex emotions such as fear, anxiety, sadness, numbness, and loneliness. Electronic/digital listening practices enable permanent learning to occur in the development of speaking skills in a foreign language (Tatlı & Aksoy, 2017). Establishing student-student and student-teacher interaction among African-origin higher education students learning Turkish as a foreign language is an important factor in overcoming the difficulties faced by students.

# Validity and Reliability Study of Turkish Version of Abbreviated Science Anxiety Scale

Nail İlhan\*, Öznur İkikat\*\*

Makale Geliş Tarihi: 30/10/2023

Makale Kabul Tarihi:13/01/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1383499

## Abstract


The aim of this study is to adapt “Abbreviated Science Anxiety Scale”(ASAS) developed by Megreya et al. (2021) to Turkish and to investigate the reliability and validity of Turkish-ASAS. In the adaptation study, some steps were determined and implemented. After the English-Turkish translation validity of ASAS was ensured, data were collected within the scope of the survey study for reliability and validity studies. The study group in the scale adaptation study are experts (teaching staff in science education, Science teacher, and English teacher) and 410 middle school students (Grade 5, 6, 7 and 8). After the descriptive statistics and item analysis were made, the exploratory and confirmatory factor analysis was performed to reveal the factor structure. The adaptation stage findings shows the two-factor structure of ASAS. These factors are “learning science anxiety” and “science evaluation anxiety”. Cronbach Alpha reliability coefficient for ASAS-Turkish was calculated as 0.703. As in the original scale, ASAS-Turkish is a 5-point Likert type scale and consisting of 9 items. The results show that ASAS-Turkish is a short, valid and reliable tool. Low scores on the ASAS indicate low anxiety and high scores indicate high anxiety. It can be used to guide and enhance scientific study.


**Keywords:** Anxiety, scale, science anxiety

## Kısaltılmış Fen Kaygı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

### Öz

Bu çalışmanın amacı Megreya vd. (2021) tarafından geliştirilen “Kısaltılmış Fen Kaygı Ölçeği” ni (KFKÖ) Türkçeye adapte etmek ve adapte edilen Türkçe- KFKÖ 'nin güvenilirlik ve geçerliliğini araştırmaktır. Adaptasyon çalışmasında, bazı adımlar belirlenmiş ve çalışma bu basamaklarda yürütülmüştür. KFKA'ın İngilizce-Türkçe çeviri geçerliliği sağlandıktan sonra diğer güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları için tarama çalışması kapsamında veriler toplanmıştır. Ölçek adaptasyon çalışmasındaki çalışma grubunu uzmanlar (Fen eğitimi alanında öğretim elemanı, Fen bilgisi öğretmeni ve İngilizce öğretmeni) ve 410 ortaokul öğrencisi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) oluşturmaktadır. Betimleyici istatistikler yapıldıktan sonra, ölçekteki madde yapısı ve faktör yapısını ortaya koymak için madde analizi, açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Adaptasyon aşamalarındaki bulgular KFKÖ 'in iki

\* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya, Türkiye, [naililhan@gmail.com](mailto:naililhan@gmail.com), ORCID: [0000-0003-3231-4197](https://orcid.org/0000-0003-3231-4197) 

\*\* İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı, Malatya, Türkiye, [oznurikikat2@gmail.com](mailto:oznurikikat2@gmail.com), ORCID: [0009-0000-9818-9224](https://orcid.org/0009-0000-9818-9224) 

**Kaynak Gösterme:** İlhan, N., & İkikat Ö. (2024). Validity and reliability study of Turkish version of abbreviated science anxiety scale. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 19(41), 1616-1634.

*faktörlü yapısını göstermektedir. Ölçeğin faktör boyutu “fen öğrenme kaygısı” ve “fen değerlendirme kaygısı” şeklindedir. KFKÖ-Türkçe formu için güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha 0.703 olarak hesaplanmıştır. KFKÖ-Türkçe formu orijinal ölçeğinde olduğu gibi 5'li Likert tipi bir ölçek olup 9 maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasının sonuçları KFKÖ-Türkçe formunun kısa, geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. KFKÖ'tan alınan düşük puanlar düşük kaygıyı, yüksek puanlar ise yüksek kaygıyı göstermektedir. KFKÖ bilimsel çalışmaların yapılmasında ve geliştirilmesinde kullanılabilir.*

**Anahtar Kelimeler:** Fen kaygısı, kaygı, ölçek

## Introduction

There are many affective factors that affect learning during teaching. One of the factors that affect learning is anxiety. During learning, the anxiety expected to be at a certain level (Pesen et al., 2019). Freud, who was the first to conduct research on anxiety and its causes, explained anxiety as a reaction to helplessness (Duman, 2008). This feeling of anxiety can be defined by people in different ways such as restlessness, feeling that something bad will happen, nausea, inability to breathe, headache (Koruklu, et al., 2006). There is an uncertainty of a problem or cause in the event of anxiety. Anxiety is an important factor in learning science.

Studies by Mallow (1978), Mallow and Greenburg (1983), Mallow (1986), science anxiety was defined as fear or disgust of science concepts, scientists and science related activities. Megreya et al. (2021) explained as “Science anxiety refers to students’ negative emotions about learning science”.

In Türkiye, studies on developing and adapting a scale related to science anxiety have been carried out. Güzeller and Doğru (2012) developed a science anxiety scale with a 2-factor, 28 items, for middle school students. Kağıtçı and Kurbanoglu (2013) developed “Science and Technology Course Anxiety Scale” with 18-item and at the middle school level. Sağır (2014) developed “Science Anxiety Scale”, with 25-item from a five-factor, for middle school students. For middle schools, the scale for science learning anxiety consisting of 19 items was developed by Yıldırım (2015). Şimşek and Hamzaoglu (2023) carried out the anxiety scale development study (30-item) for science course in the middle school.

Aytekin et al. (2017) adapted the anxiety scale (24-items) developed by Liu (2016) into Turkish by applying it to prospective science and mathematics teachers. Aydın and Bulgan (2017) adapted the scale prepared by Wren and Benson (2004) for test anxiety in children into Turkish. The scale consists of 30 items and 3 factors and was developed in accordance with middle school students. Totan and Yavuz (2009) conducted an adaptation study to use the in Turkish for “Westside Test Anxiety Scale” developed by Driscoll (2007).

There are developed scales measuring science anxiety in the field. These scales are; “Science Anxiety Questionnaire” (Mallow, 1994), the “Science Anxiety Scale” Güzeller et al., 2012) and the “Attitude Scale for Science and Technology” (Moustafa

et al., 2020). These scales consist of the SAQ from 44 items, SAS from 28 items and ASST from 21 items. Scales were developed to measure science anxiety at high school (Mehtar & Singh, 2018) and university level (Novak et al., 2022).

### **Rational of Study**

In addition to the cognitive state, the affective state of students is also effective for learning to take place. During the teaching activity, students' success is not only evaluated on the basis of cognitive status. In addition, students' development in the affective field is also taken into account in the evaluations. Therefore, anxiety needs to be measured and evaluated in education.

In the studies conducted in Turkey, scale development studies for measuring science anxiety (Kağıtçı & Kurbanoğlu, 2013; Güzeller & Doğru, 2012; Sağır, 2014; Şimşek & Hamzaoğlu, 2023; Yıldırım, 2015) or adaptation of scales developed in different countries to Turkish (Aydın & Bulgan, 2017; Aytakin et al., 2017; Totan & Yavuz, 2009) were conducted. The development of these scales has contributed to the development of different studies. In the literature, many studies have been conducted using the scales developed about science anxiety (Akça, 2017; Güldal & Doğru, 2018; Haşiloğlu & Göğebakan, 2021; Kahyaoğlu et al., 2019; Köymen, 2019; Yolagiden & Bektaş, 2018).

The research on science anxiety is generally in the form of using previously developed scales to describe it or measuring it as a sub-dimension of scales such as motivation, interest, etc. or developing scales with a large number of items. Newly developed scales are also important in this sense. There is a need to measure science anxiety not as a sub-dimension of other scales developed but as a separate variable. Also, there is a need for a scale with fewer items suitable for today. It was seen as a need to develop a science anxiety scale in Turkish, which has fewer short items suitable for middle school students (5-8) and which takes into account the science anxiety researches in recent years.

### **Aim**

The aim of this study is to adapt “Abbreviated Science Anxiety Scale” (ASAS) developed by Megreya et al. (2021) to Turkish and to investigate the reliability and validity of them.

### **Method**

In the adaptation of the ASAS to Turkish, some steps were determined and implemented. After the English-Turkish translation validity of ASAS was ensured, data was collected within the scope of the survey study for reliability and validity studies. The current study has been carried out according to the survey method, taking into account the stages of ASAS's adaptation to Turkish. Survey research method is among quantitative research methods. Survey researches aim to describe the views of

large communities on a subject or their interests, skills, attitudes, etc. (Büyüköztürk et al. 2014).

### Participants

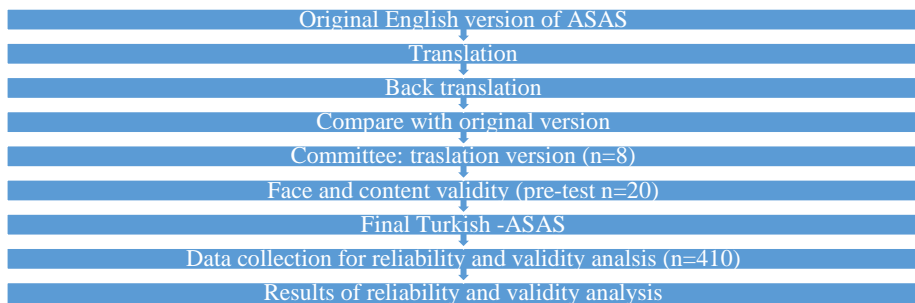
The participants in the scale adaptation study are middle school students and experts. Expert opinions from science teacher (n=3), teaching staff in science education (n=5) and English teacher (n=6) were used to collect data regarding the language translation validity of the scale. For reliability and validity analysis, study group consists of 410 students from grade 5, 6, 7 and 8 of middle school in Malatya province of Türkiye. Data were collected from 7 randomly selected middle schools from the city center, district and villages. Experts were consulted during the adaptation of the scale into Turkish.

Table 1.  
*Study Group for Reliability and Validity Analysis*

		Grade				Total
		5	6	7	8	
Gender	Male	42	41	66	62	211
	Female	42	44	62	51	199
Total		84	85	128	113	410

### Stages of ASAS's Adaptation to Turkish

In order for a scale prepared in a different language to be adapted and used in Turkish, studies on the reliability and validity of the scale can be conducted in various steps (Şeker & Gençdoğan, 2006; İlhan, et al., 2012; Tekindal, 2019). In the adaptation of the ASAS to Turkish, some steps were determined and implemented in order to ensure validity and reliability (Figure 1). In this study, ASAS adapted to Turkish was named as Turkish-ASAS.



**Figure 1.** Scale adaptation steps

**Original English version of ASAS and permission:** "The Abbreviated Science Anxiety Scale"(ASAS) developed by Megreya et al. (2021) for this study was used for Turkish adaptation.

In order to reveal the factor structure of the ASAS, it was applied in two studies by Megreya et al. (2021). Study 1 was administered to students in grades 7 to 10, and study 2 was administered to students in grades 11 and 12. The ASAS was prepared with a 5-point Likert type consisting of 9 items. ASAS consists of two sub-factors named of "Science Learning Anxiety" and "Science Evaluation Anxiety". Items 1, 3, 6, 7 and 9 of the ASAS are related to "Science Learning Anxiety", while items 2, 4, 5 and 8 related to "Science Evaluation Anxiety".

The necessary permissions were obtained from Ahmed M. Megreya via e-mail in order to adapt the scale into Turkish and. In addition, ethical permission was obtained from Inonu University Ethics Committee, National Ministry of Education for the implementation of the scale.

**Translation, back translation:** An associate professor in science education and three English teachers independently translated the ASAS from English to Turkish. The scale translated into Turkish was translated from Turkish to English by three English teachers.

**Compare with original version, committee:** For the translated scale, expert opinion was requested using the compatibility form similar to the form prepared by Şenocak (2011). Thus, the experts (n=8) evaluated the compatibility of the scale prepared in English and the scale translated into Turkish and made recommendations. The experts gave a score of 1 (lowest) to 10 (highest) for the English-Turkish agreement of the scale and made suggestions.

**Face and content validity:** 20 middle school students were read the items of the Turkish-ASAS by interview method and asked what they understood. Thus, face and content validity were ensured.

**Data collection and analysis for reliability and validity:** The data obtained from the Turkish-ASAS were analyzed using SPSS statistical package program and Lisrel software. Analyzes were performed to reveal language equivalence, item analysis, factor analysis and internal consistency reliability. Frequency tables, arithmetic mean and median values were included as descriptive analysis. Tables or graphs were used to describe the collected data.

Item analysis: "Correlation-based item analysis" and "Item analysis based on lower-upper group mean difference" were conducted in order to select good items for the adaptation of the Turkish-ASAS. In correlation-based item analysis, the relationship between each item and the scale total score is examined. With the item analysis based on the upper-lower group mean difference, the significant difference between the scores in the upper group of 27% with the highest score and the scores in the lower group of 27% is examined. The difference between the means is examined by independent group t-test (Tezbaşaran, 2004).



Factor analysis aims to reveal a small number of conceptually meaningful variables from a large number of interrelated variables. In this study, factor analysis are performed to reveal the construct validity of the Turkish-ASAS with a two-factor structure. Factor analysis were performed as confirmatory factor analysis (CFA) and exploratory factor analysis (EFA) for this study.

Reliability is expressed as "the degree of freedom of measurement results from random errors" (Turgut & Baykul, 2019 p.123). For Turkish-ASAS, the internal consistency reliability coefficient was calculated with Cronbach Alpha.

## Findings

### Descriptive Analysis

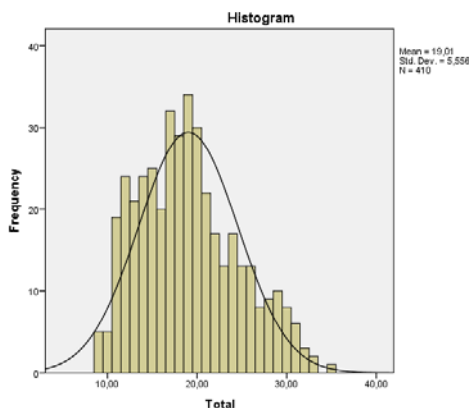
After the translation were completed, the English-Turkish relevance for the scale's items were rated by experts over 10 points. Arithmetic mean of agreement for the items of the scale for the scale's items is between 9.12 and 9.87. After translation validity, data were collected through a survey study. Descriptive statistics for the data collected from 410 middle school students are shown in the Table 2. Analyzes of data were performed for reliability and validity analysis of Turkish-ASAS.

Table 2.  
*Descriptive Analysis*

Mean	19.0122
Median	19.0000
Variance	30.873
Standard Deviation	5.55632
Minimum	9.00
Maximum	35.00
Range	26.00
Skewness	.454
Kurtosis	-.438

Descriptive analysis show that median and mean values are close to each other. Skewness and kurtosis coefficients are close to zero. This finding indicates information about the normal distribution of the data.

When the values about the distribution for the Turkish-ASAS are examined, it is seen that there are no extreme deviations. The histogram graph of the distribution of the data is given in Figure 2.



**Figure 2.** Histogram graph

### Item Analysis

The relationship between the responses to each item of the Turkish-ASAS and the total score of them was analyzed by correlation-based item analysis. The item-total correlations were obtained. For each item, item-total correlation values are given in Table 3. The item-total correlation of each item ranged from 0.36 and 0.65.

The results revealed that there was a significant correlation between each item and scale total ( $p < .001$ ). This value shows that each item is compatible with the other items in the scale.

Table 3.

#### *Correlation-based Item Analysis for Turkish-ASAS*

Items	Item-Scale Correlations
M1 Fen dersinde bir çalışma kâğıdını (etkinlik) kendi başıma tamamlamak zorunda kaldığımda	.509**
M2 Fen sınavından bir gün önce sınav hakkında düşündüğümde	.568**
M3 Sınıfta veya laboratuvarıda fen deneyi yapan öğretmeni izlediğimde	.364**
M4 Fen sınavı olduğumda	.652**
M5 Ertesi gün teslim edilmesi gereken bir sürü zor soru içeren fen ödevi verildiğinde	.620**
M6 Fen dersinde öğretmenin uzun süre konuşmasını dinlediğimde	.584**
M7 Sınıfta fen problemini açıklayan bir arkadaşımı dinlediğimde	.493**
M8 Fen dersinde sürpriz bir sınavla karşılaştığımda	.588**
M9 Fen dersinde yeni bir konuya başladığımızda	.486**

### Item Analysis Based on the Upper-Lower Group Mean Difference

This item analysis was applied for the identification and selection of items suitable for the Turkish-ASAS. In this step, the scores of the top 27% (110 student) and the bottom 27% (110 student) in the distribution of the scale scores were grouped.

The mean difference between the groups and the level of significance were determined by independent samples t-test (Table 4). Difference between the mean for each item in the scale was found to be significant. For this value, it can be said that each item in the scale has a distinctive feature.

Table 4.

*Item Analysis Based on the Upper-Lower Group Mean Difference*

	Group	N	Mean	Standard Deviation	t	df	p
M1	Lower Group	110	1.21	.451	-11.940	218	.000
	Upper Group	110	2.42	.961			
M2	Lower Group	110	1.47	.586	-13.632	218	.000
	Upper Group	110	3.16	1.162			
M3	Lower Group	110	1.05	.228	-5.933	218	.000
	Upper Group	110	1.80	1.298			
M4	Lower Group	110	1.53	.631	-14.020	218	.000
	Upper Group	110	3.41	1.258			
M5	Lower Group	110	1.94	.921	-15.972	218	.000
	Upper Group	110	4.03	1.018			
M6	Lower Group	110	1.16	.372	-12.243	218	.000
	Upper Group	110	2.85	1.400			
M7	Lower Group	110	1.12	.464	-9.119	218	.000
	Upper Group	110	2.44	1.443			
M8	Lower Group	110	1.95	.861	-14.607	218	.000
	Upper Group	110	4.10	1.278			
M9	Lower Group	110	1.12	.324	-8.354	218	.000
	Upper Group	110	2.20	1.319			

### Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA)

EFA and CFA were performed to reveal the construct of the Turkish-ASAS with a two-factor structure. In the first process of EFA, Kaiser Meyer Olkin (KMO) sample proficiency test and Barlett's test were performed. The Turkish-ASAS attained a KMO value of .766 and the Bartlett's test value was 510.658 ( $p < .001$ ). As a result of the analysis, Barlett's test is expected to be significant and the KMO coefficient is expected to be higher than .60 (Büyüköztürk, 2020). Finding show the data are suitable for factor analysis. In order to decide that the number of factors of the Turkish-ASAS was used the eigenvalue, explained variance ratio and scree plot.

Table 5.  
*Explained Variances and Eigenvalues*

Factor	Eigenvalue	Initial		After Rotation		
		Variance (%)	Cumulative (%)	Eigenvalue	Variance (%)	Cumulative (%)
1	2.697	29.970	29.970	2.235	24.834	24.834
2	1.349	14.986	44.956	1.811	20.122	44.956

In determining the important factors, the variance explained is expected to be at least 30% in single-factor scales and higher in scales with more factors. Factors with an eigenvalue of 1 or greater than 1 are taken into consideration in factor analysis (Büyüköztürk, 2020). It is seen that the variance explained is sufficient and the eigenvalue of the scale supports the 2-factor structure with an eigenvalue greater than 1 (Table 5).

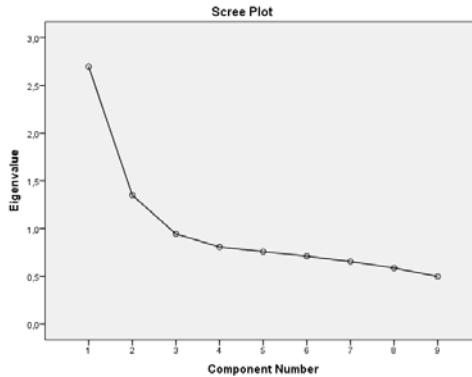


Figure 3. Scree plot for factor analysis

Factor with accelerated rapid decreases in the graph is examined to determine the number of important factors. According to Figure 3, it can be said that the Turkish-ASAS consists of 2 factors.

After determining that the Turkish-ASAS consists of two factors, the rotated factor matrix and the loading values for each item of the Turkish-ASAS were calculated (Table 6).

Table 6.  
Factor loading values

	Factor loadings	
	Factor 1	Factor 2
M4	.732	
M8	.710	
M2	.670	
M5	.644	
M1	.432	
M7		.717
M3		.680
M9		.632
M6		.533

After the EFA, CFA was used to test the accuracy of Turkish-ASAS factor structure.

In the CFA (Table 6), the ratio of Chi-square to degrees of freedom was first calculated to reveal the compatibility between the factor structures and items of the Turkish-ASAS. As seen in Table 7, the ratio of the chi-square to the degree of freedom is obtained as 2.07.

Table 7.  
Results of CFA

Analysis	Value	Fit
$\chi^2$	45.54	
$\chi^2/df$	2.07	perfect fit
RMSEA	0.045	perfect fit
RMR	0.051	good fit
SRMR	0.040	perfect fit
GFI	0.98	perfect fit
AGFI	0.96	perfect fit
NFI	0.94	good fit
CFI	0.97	perfect fit

In addition, other values of fit indexes were calculated. Chi-square to degrees of freedom ratio less than 3 for large sample indicates perfect fit; RMSEA and SRMR values less than 0.05 indicate perfect fit; RMR value less than 0.08 indicates good fit; NFI and CFI values above 0.95 indicate perfect fit (Kline, 2023; Sümer, 2000; Brown, 2006; Şimşek, 2007; Çokluk et al. 2010). Results of CFA for current study shows the evidence of good fit and perfect fits. The relationship between the standardized loadings and the observed variables is shown in Figure 4.

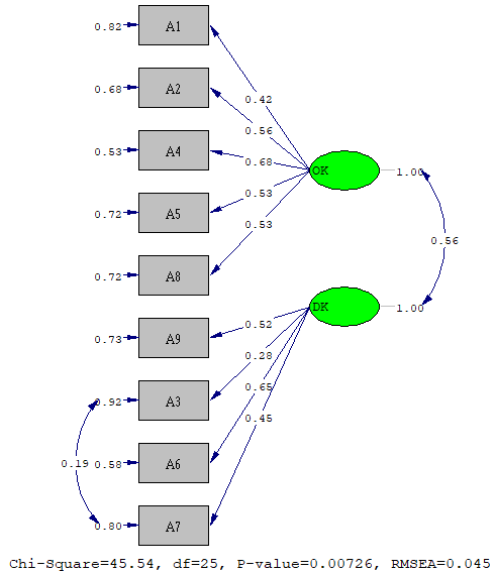


Figure 4. Standardized factor loadings

**Internal Consistency Reliability**

Reliability for data obtained with Turkish-ASAS were examined with Cronbach Alpha reliability coefficient. Cronbach Alpha reliability coefficient for all item of Turkish-ASAS is calculated as 0.703.

**Results and Discussion**

Some steps were followed while adapting the ASAS into Turkish. These steps are also found in other scale studies adapted into Turkish (İlhan, et al., 2012; Sönmez & Alacapınar, 2016; Tosun & Genç, 2015). After the translation were completed, the English-Turkish relevance for the scale's items were evaluated by experts. After translation validity, data were collected through a survey study. The result of current study indicated that ASAS is a validated and reliable scale in Turkish population. For reliability and validity, analyzes were performed by reveal language equivalence, item analysis, factor analysis and internal consistency reliability.

Factor analysis for Turkish-ASAS was conducted to reveal the factor structure in the original ASAS. Exploratory and confirmatory factor analysis were used to reveal the factor structure of the Turkish ASAS. EFA of this study indicated that the number of factors of the Turkish-ASAS was as in the original scale according to the eigenvalue, explained variance ratio and line graph.

In results of CFA, the factor analysis fit indices of the Turkish-ASAS are similar to the original scale. As a result of the factor analyses, the Turkish-ASAS showed a two-factor structure as in the original scale.

However, Item 1 is under the "Science Learning Anxiety" factor in the original ASAS, while it is under "Science Evaluation Anxiety" in the Turkish ASAS. In the Turkish sample adaptation study of the ASAS, "Having to complete a worksheet in science by yourself" (item 1) was perceived by the students as "Science Evaluation Anxiety" rather than a "Science Learning Anxiety".

In Turkish culture, when a worksheet or activity is given to students by the teacher to complete, it can be considered homework. The teacher evaluates whether the homework is done or not, and the student sees the result as an oral grade. In this case, item 1 was seen under the title of "Science Evaluation Anxiety". In adaptation studies, the factor structure may be different due to cultural differences (Güngör, 2016).

While calculating the reliability coefficient for the original ASAS, McDonald's value was taken into consideration and the reliability was explained as moderate to good. The Internal consistency reliability coefficient for the Turkish-ASAS was calculated as 0.703 based on the Cronbach alpha value. The reliability coefficient of the Turkish-ASAS is also considered to be good (Büyükoztürk, 2020).

In the literature, we have seen that there are studies on science learning anxiety and exam anxiety or assessment anxiety (Yıldırım, 2015; Güzeller & Doğru, 2012; Uçak & Say, 2019; Demir et al., 2019; Şeker & Sert, 2021; Diken, 2018; Turan-Kurtaran et al, 2021). The ASAS, which takes these two dimensions of anxiety into account, is an up-to-date and valuable scale for researchers. At the same time, the low number of items of the scale may also provide convenience in terms of application.

Since the reliability and validity of the ASAS for measuring science anxiety in different languages has been revealed, comparative studies can be conducted in different countries.

### **Conclusion**

In this study, the ASAS developed by Megreya et al. (2021) was adapted into Turkish as Turkish-ASAS. The translated Turkish-ASAS was administered to 410 middle school students.

In the language equivalence study of Turkish-ASAS, results for each items showed that the compatibility is high. When the data for Turkish-ASAS are analyzed by descriptive, it can be said that it has a normal distribution as well. As a result of the item analysis of the Turkish-ASAS, both correlation-based item analysis and item analysis based on upper and lower group averages, the items of the scale are related to each other. It was not to remove any item from the ASAS.

Factor analysis were applied to the Turkish-ASAS data to reveal the factor structure. Thus, the 2-factor structure of the Turkish-ASAS was revealed by EFA and CFA. Result of the factor analysis, Turkish-ASAS has 2-factor structure as ASAS. Turkish-ASAS consists of two factors named of "Science Learning Anxiety" (Items 3, 6, 7 and 9) and "Science Evaluation Anxiety" (items 1, 2, 4, 5 and 8). Reliability coefficient of the Turkish-ASAS results show that the scale is suitable for researchers to use as a reliable and valid measurement tool.

Minimum score from the Turkish-ASAS is 9 and the maximum score is 45. Low scores on the Turkish-ASAS indicate low levels of anxiety and high scores indicate high levels of anxiety.

It can be used to guide and enhance scientific education. Thus, ASAS adapted into Turkish will make an important contribution to our country and to the literature in terms of revealing the science anxiety of students.

### Acknowledgment

We would like to thank Prof. Dr. Ahmed M. Megreya for allowing us to adapt his scale into Turkish.

Ethical permission was obtained from the 2022/9-11 Inonu University Social and Humanities Scientific Research Ethical Committee for this research.

This study was presented at the 15th Conference of the European Science Education Research Association (ESERA), Kapadokya, Türkiye

### References

- Akça, B. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fene yönelik zihinsel risk alma davranışları ile fen kaygıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi* (Tez No. 465182) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-AYDIN]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydın, U. & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Çevrimiçi*, 16(2), 887-899. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304742>
- Aytekin, C., Türkmenoğlu, H. & Arıkan, N. (2017). Matematik ve fen öğretimine yönelik kaygı mfök ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 155-170. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59420/853367>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. NY: Guilford Publications, Inc.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi.



- Demir, O. O., Bektaş, O., & Saraçoğlu, M. (2019). Ortaöğretime geçişte sınav değişikliği yaşayan öğrencilerin fen bilimleri sınav kaygılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 419-442. <https://dergipark.org.tr/pub/amauefd/issue/50660/608497>
- Diken, E.H. (2018). Fen bilgisi öğretmenleri ile 8. sınıfın temel eğitimden ortaöğretime geçiş (TEOG) konusundaki kaygılarına yönelik (Kars İli Örneği) görüşleri. *İnsan ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 718-741. <https://doi.org/10.15869/itobiad.376591>
- Driscoll, R. (2007). Westside test anxiety scale validation. ERIC Digest, ED495968
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 220337) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Güldal, C. G., & Doğru, M. (2018). Modellemeye dayalı fen öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin fen kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirmelerine ve fen kaygılarına etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 187-211. <https://dergipark.org.tr/pub/etad/issue/41884/448709>
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. Türk psikoloji yazıları, 19(38), 104-112. <https://antalya.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120160000m000041.pdf>
- Güzeller, C.O. & Doğru, M. (2012). Development of science anxiety scale for primary school students. *Social Indicators Research*, 109, 189–202. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9894-6>
- Haşiloğlu, M. A., & Gögebakan, S. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(2), 141-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/fmgtd/issue/62218/888624>
- İlhan, N., Yıldırım, A. & Sadi Yılmaz, S. (2012). Kimya motivasyon anketi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Chemistry Motivation Questionnaire: The study of validity and reliability]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 297-310. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19552/208338>
- Kağıtçı, B., & Kurbanoglu, N. İ. (2013). Fen ve teknoloji dersine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 10(3), 95-107. <https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/fen-ve-teknoloji-dersine-yonelik-kaygi-olcegi-toad.pdf>
- Kahyaoğlu, M., Yetişir, M. İ., & Birel, F. K. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersinde kendi kendine öğrenme becerilerinin yordanmasında kaygının rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 385-397. <https://doi.org/10.17755/esosder.450201>
- Kline, R. B. (2023). Principles and practice of structural equation modeling. Guilford publications.
- Koruklu, N. Ö., Öner, H. & Oktaylar, H. C. (2006). "Sınav kaygısı ile başa çıkma programının" sınav kaygısına etkisine yönelik deneysel bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca*

- Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/deubefd/issue/25441/268447>
- Köymen, K. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenme motivasyonlarına sınav kaygısının etkisi (Tez No. 584331)* [Yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi-Diyarbakır]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Liu, F. (2016). Anxiety towards teaching mathematics and science: correlation, prevalence, and intensity. *Journal of Mathematics Education*, 9(1), 29-46.
- Mallow, J. (1994). Gender-related science anxiety: a first binational study. *Journal of Science Education and Technology*, 3, 227-238. <https://doi.org/10.1007/BF01575898>
- Mallow, J. V. (1978). A science anxiety program. *American Journal of Physics*, 46(8), 862-862.
- Mallow, J. V., & Greenburg, S. L. (1983). Science anxiety and science learning. *The Physics Teacher*, 21(2), 95-99.
- Mallow, V. J. (1986). Science anxiety. Clearwater, FL: H&H.
- Megreya, A. M., Szűcs, D., & Moustafa, A. A. (2021). The Abbreviated Science Anxiety Scale: Psychometric properties, gender differences and associations with test anxiety, general anxiety and science achievement. *Plos one*, 16(2), e0245200. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245200>
- Mehar, R., & Singh, N. (2018). Construction and standardization of science anxiety scale. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities*, 3(5), 6-12. <https://ijissh.org/storage/Volume3/Issue5/IJISSH-030502.pdf>
- Moustafa, A.A., Porter, A. & Megreya, A.M. (2020). Mathematics anxiety and cognition: An integrated neural network model. *Reviews in the Neurosciences*, 31 287-296. <https://doi.org/10.1515/revneuro-2019-0068>
- Novak, E., Soyuturk, I., & Navy, S. L. (2022). Development of the science teaching anxiety scale for preservice elementary teachers: A Rasch analysis. *Science Education*, 106(3), 739-764.
- Pesen, A., Kahyaoğlu, M., & Saraçoğlu, M. (2019). An investigation of the relationship between gifted students' self-direct learning and anxiety levels. *Turkish Studies*, 14(3), 521-530. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22564>
- Sağır, Ş. U. (2014). İlköğretim öğrencilerine yönelik fen kaygı ölçeği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 1-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25112/265129>
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2016). *Sosyal bilimlerde ölçme aracı hazırlama*. Anı Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Structural education models. *Turkish Psychological Articles*, 3(6), 49-74.
- Şeker, F., & Sert, H. (2021). Fen eğitimi kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sınav sistemi değişiklikleri hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 159-183.

- Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Şenocak, E. (2011). Kimya dersi tutum ölçeğinin Türkçeye uyarlanması çalışması. *Journal of Turkish Science Education*, 8(2), 114-129.
- Şimşek, F. & Hamzaoğlu, E. (2023). Fen Bilimleri Dersine Yönelik Kaygı Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 287-302. <https://doi.org/10.37217/tebd.1174390>
- Şimşek, Ö.F. (2007). Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları). Ekinoks Yayınları.
- Tekindal, S. (2019). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. A. (2004). Likert tipi ölçeklere madde seçmede geleneksel madde analizi tekniklerinin karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19(54), 77-89.
- Tosun, C., & Genç, M. (2015). Adaptation of science attitude scale developed for primary school students into Turkish: validity and reliability studies. *İlköğretim Online*, 14(3), 946-960. <https://doi.org/10.17051/io.2015.08787>.
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 95-109.
- Turan-Kurtaran, A. T., Ünsal, Ü., & Koca, A. (2021). Okul türü, akademik başarı ve sosyo demografik faktörlerin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, (33), 213-230.
- Turgut, M. F. & Baykul, Y. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi
- Uçak, E. & Say, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen dersine yönelik kaygı nedenlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 71-89. <https://doi.org/10.21764/maueufd.393854>
- Wren, D. G. & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 227-240. <https://doi.org/10.1080/10615800412331292606>
- Yıldırım, B. (2015). Fen bilimleri öğrenme kaygı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43.
- Yolagiden, C., & Bektaş, O. (2018). Sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri öğrenme kaygıları ile fen bilimleri öğrenme yönelimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 18-41. <https://dergipark.org.tr/pub/mamulebd/issue/41955/496279>

## Genişletilmiş Özet

Eğitim öğretimde öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden birisi de kaygıdır. Her ne kadar kaygı, olumsuz gibi görünse de öğrenme sırasında kaygının belli bir düzeyde olması istenir (Pesen vd., 2019). Kaygı durumunda bir sorun ya da nedene dair belirsizlik olma durumu söz konusudur. Fen eğitimi ve öğretimi açısından ele alındığında kaygı fen öğrenmede önemli faktörlerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Fen kaygısına yönelik ilk tanımlara ve açıklamalara Mallow (1978) ve (1983) çalışmalarında ulaşılmaktadır. Fen kaygısını, Megreya ve ark. (2021) “Fen kaygısı, öğrencilerin fen öğrenmeye ilişkin olumsuz duygularını ifade etmektedir” şeklinde açıklamıştır.

Alan yazında fen kaygısını ölçen bazı ölçekler bulunmaktadır. Bu ölçeklerden bazıları; 44 maddeden oluşan “Fen Kaygısı Anketi” (Mallow, 1994), 28 maddeden oluşan “Fen Kaygısı Ölçeği” (Güzeller vd., 2012) ve 21 maddeden oluşan ve kaygı maddeleri de içeren “Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği” (Moustafta ve ark. 2020) şeklindedir.

Son yıllarda yapılan fen kaygısı araştırmalarını da dikkate alınarak ortaokul (5-8) öğrencilerine uygun kısa maddelerin daha az olduğu Türkçe bir fen kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi bir ihtiyaç olarak görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı Megreya vd. (2021) tarafından geliştirilen “Kısaltılmış Fen Kaygı Ölçeği” ni (Abbreviated Science Anxiety Scale) Türkçeye adapte etmek ve adapte edilen Türkçe- KFKÖ 'nin güvenilirlik ve geçerliliğini araştırmaktır.

KFKÖ 'ın Türkçeye adapte edilmesinde bazı adımlar belirlenmiş ve çalışma bu adımlar üzerinden yürütülmüştür. KFKÖ 'nin İngilizce-Türkçe çeviri geçerliliği sağlandıktan sonra diğer güvenilirlik ve geçerlilik çalışmaları için tarama çalışması kapsamında veriler toplanmıştır. Megreya ve ark. (2021) tarafından geliştirilen KFKÖ beşli Likert tipinde geliştirilmiş ve dokuz maddeden oluşmaktadır.

Mevcut çalışmada gerçekleştirilen ölçek uyarlama adımları: 1- KFKÖ 'ın orijinal İngilizce versiyonu, 2- Çeviri, 3- Tekrar geri çeviri, 4- Çeviriyi orjinal formu ile karşılaştırma, 5- Çeviri komitesi uzmanlar: Çeviri formu, 6- Görünüş ve içerik geçerliliği (ön test n=20), 7- Türkçe-KFKÖ, 8- Geçerlilik ve güvenilirlik analizi için veri toplama (n=410), 9- Geçerlilik ve güvenilirlik analizi sonuçları

Ölçek adaptasyon çalışmasındaki çalışma grubunu çeviri çalışmasına yönelik uzmanlar (Fen eğitimi alanında öğretim elemanı, Fen bilgisi öğretmeni ve İngilizce öğretmeni) ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Geçerlik ve güvenilirlik analizi için tarama çalışmasına yönelik çalışma grubunu Malatya ilindeki ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 410 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler il merkezi, ilçe ve köylerden rastgele seçilen yedi ortaokuldan toplanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliğe yönelik analizler için; betimleyici istatistikler, madde analizleri, doğrulayıcı faktör analizi (DFA), açımlayıcı faktör analizi (EFA) ve Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır.

İngilizce alanında yeterli uzmanlığa sahip kişiler tarafından ölçeğin İngilizce-Türkçe çevirisi tamamlandıktan sonra ölçek maddelerinin İngilizce-Türkçe uyumluluğu yine sekiz uzman tarafından 10 puan üzerinden derecelendirilmiştir. Uyumluluğun aritmetik ortalaması 9.12 ile 9.87 arasındadır. Bu değerler ölçek maddelerinin çeviri açısından İngilizce-Türkçe uyumluluk derecelerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

KFKÖ'nin adaptasyon çalışmasında, 410 ortaokul öğrencisinden toplanan veriler ile her bir maddeye verilen cevaplar ile KFKÖ'nin toplam puanı arasındaki ilişki "korelasyona dayalı madde analizi" ile incelenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin madde-toplam korelasyon değerleri 0.36 ile 0.65 arasında değişmektedir. Her bir madde ile ölçek toplam puanı .01 düzeyinde anlamlı korelasyon göstermiştir. KFKÖ için uygun maddelerin belirlenmesi ve seçme işlemi için uygulanan "alt- üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi" işlemlerinde bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde ölçekteki dokuz madde için ortalamalar arasında fark anlamlı bulunmuştur. KFKÖ-Türkçe formu ile toplanan veriler ile yapılan madde analizi sonuçları her bir maddenin ölçekteki diğer maddeler ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

KFKÖ'nün faktör yapısını ortaya koymak için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi yapılması için öncelikle KMO ve Barlett's testi yapılmıştır. KMO ve Barlett testine ilişkin bulgular verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Açımlayıcı faktör analizi ile el edilen faktör yük değerleri .432 ile .732 arasında değerler almıştır. KFKÖ'nin ortaya çıkan iki faktörlü yapısı orijinal ölçekteki gibi "Fen Öğrenme Kaygısı" ve "Fen Değerlendirme Kaygısı" şeklindedir. Faktör analizi sonuçlarına göre madde 1 de farklı faktörde görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi ile uyum indekslerine ( $X^2$ ,  $X^2/df$ , RMSEA, RMR, SRMR, GFI, AGFI, NFI, CFI) bakılmış ve elde edilen bulgulara göre uyum indekslerine göre uyum iyi ve çok iyi düzeydedir.

Likert tipi bir ölçek olan KFKÖ'nin güvenilirliğini iç tutarlılık olarak ortaya koymak için bu çalışmada toplanan verilerle Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. KFKÖ'nün bütün maddeler için yapılan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.703 olarak hesaplanmıştır.

Orijinal ölçekte madde 1 "Fen Öğrenme Kaygısı" altındayken KFKÖ-Türkçe formunda bu madde "Fen Değerlendirme Kaygısı" başlığı altında çıkmıştır. Bizim eğitim sistemimizde bir çalışma kâğıdı veya etkinlik öğretmen tarafından öğrencilere tamamlanması için verildiğinde bu ödev olarak nitelendirilir. Ödevin yapıp yapılmadığını ise öğretmen değerlendirir ve not verebilir, bu durum ise öğrenci açısından değerlendirme veya sözlü notu olarak düşünülür. Bu nedenle, Madde 1

öğrenciler tarafından “Fen Öğrenme Kaygısı” olarak değil, “Fen Değerlendirme Kaygısı” şeklinde algılandığı yorumlanabilir.

Sonuç olarak mevcut araştırmada, Megreya vd. (2021) tarafından geliştirilen ve orijinal adı “The Abbreviated Science Anxiety Scale” olan likert tipi ölçeğin Türkçeye adaptasyon çalışması belirli adımlarda yapılmıştır. Öncelikle çevirisi ve çeviri geçerliği tamamlanan “Kısaltılmış Fen Kaygı Ölçeği” (KFKÖ), ortaokul öğrencilerinden oluşan 410 kişiye uygulanmış, madde analizi, faktör analizi ve iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Dokuz maddeden oluşan ve iki faktörlü (“Fen Öğrenme Kaygısı” ve “Fen Değerlendirme Kaygısı”) yapıya sahip olan KFKÖ’den alınabilecek minimum puan 9, maksimum puan ise 45’tir. KFKÖ’den elde edilen düşük puanlar düşük fen kaygısını ifade ederken, yüksek puanlar yüksek fen kaygısını ifade etmektedir.

#### Appendix 1.

<b>Kısaltılmış Fen Kaygı Ölçeği</b>					
Aşağıda açıklanan durumlarda kendinizi hayal edin. Her durumu, belirtilen faaliyetler sırasında ne kadar korku hissettiğinize göre değerlendirin ve korku seviyenize karşılık gelen sütunu işaretleyin. Lütfen duygularımızı birden (kötü veya olumsuz duygular yok) beşe (en kötü duygular: en fazla korku, endişe veya sinirlilik) kadar bir ölçekte derecelendirin.					
<i>1 = Hiç kötü hissetmem; 2 = Biraz kötü hissederim; 3 = Orta derecede korkulu gergin ve sinirli hissederim; 4 = Kötü hissederim; 5 = Çok kötü hissederim</i>	1	2	3	4	5
Fen dersinde bir çalışma kâğıdını (etkinlik) kendi başıma tamamlamak zorunda kaldığımda					
Fen sınavından bir gün önce sınav hakkında düşündüğümde					
Sınıfta veya laboratuvarında fen deneyi yapan öğretmeni izlediğimde					
Fen sınavı olduğumda					
Ertesi gün teslim edilmesi gereken bir sürü zor soru içeren fen ödevi verildiğinde					
Fen dersinde öğretmenin uzun süre konuşmasını dinlediğimde					
Sınıfta fen problemini açıklayan bir arkadaşımı dinlediğimde					
Fen dersinde sürpriz bir sınavla karşılaştığımda					
Fen dersinde yeni bir konuya başladığımızda					

## 'Quality' Service to Society? Continuing Education and Training Centers in Universities: Insider Views

Adem Yılmaz\*, Pınar Ayyıldız\*\*

Makale Geliş Tarihi:01/11/2023

Makale Kabul Tarihi:14/01/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1384307

### Abstract


The zeitgeist of Continuing Education and Training viz. CET organizations globally is in tandem with the fast-shifting dynamics as well as altering mindsets pertaining to lifelong learning. Particularly for developing countries like Türkiye, a country which is highly heterogenous vis-à-vis its demographic structure, these changes are worthy of dwelling on. The present qualitative study intends to delve into the current practices in the CET organizations in question via seeking first-hand-information of leaders (heads / principals / coordinators / administrators) as well as those attending the said organizations with a view to shedding light to the practicum in relation to reaching out communities outside the immediate shareholders. Whilst doing so it is attempted to cast light on the challenges of novel sort too. The main research questions: 1) What leadership styles come to the forefront in CET organizations to better serve the society? 2) What are the perceived challenges and how are these addressed? 3) How is the future of CET organizations respecting catering to community needs in a quality fashion? The study is conducted with 10 leaders alongside 6 attendees of CET organizations in various regions of Türkiye, resorting to purposeful sampling and by carrying out semi-structured interviews on a one-to-one basis. The findings indicate the leaders along with the attendees of CETs as the participants of this study hold views that do not bear a lot of resemblance yet there exist some commonalities in this regard.


**Keywords:** Continuing education and training, educational leadership, higher education.

## Topluma 'Kaliteli' Hizmet mi? Üniversitelerdeki Sürekli Eğitim ve Öğretim Merkezleri: İçeriden Görüşler

### Öz

Sürekli Eğitim ve Öğretimin, yani SEÖ organizasyonlarının dünya çapındaki zeitgeist'i, hızla değişen dinamiklerin yanı sıra yaşam boyu öğrenmeye ilişkin değişen zihniyetlerle de uyum içindedir. Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ve demografik yapısı bakımından oldukça heterojen bir ülke için bu değişimler üzerinde durulmaya değerdir. Bu nitel çalışma, yakın paydaşlar dışındaki topluluklara ulaşma konusundaki uygulamalara ışık tutmak

\* Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye, [yilmazadem@kastamonu.edu.tr](mailto:yilmazadem@kastamonu.edu.tr), ORCID: [0000-0002-1424-8934](https://orcid.org/0000-0002-1424-8934) 

\*\* Ankara Medipol Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Ankara, Türkiye, [pinarayyildiz@yahoo.com](mailto:pinarayyildiz@yahoo.com), ORCID: [0000-0002-2644-7981](https://orcid.org/0000-0002-2644-7981) 

**Kaynak Gösterme:** Yılmaz, A., & Ayyıldız, P. (2024). 'Quality' service to society? continuing education and training centers in universities: Insider views. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 19(41), 1635-1649.

amacıyla, söz konusu SEÖ kuruluşlarındaki mevcut uygulamaları liderlerin (başkanlar / müdürler / koordinatörler / yöneticiler) yanı sıra söz konusu kuruluşlara katılanların birinci elden bilgilerine başvurarak araştırmayı amaçlamaktadır. Bunu yaparken yeni türden zorluklara da ışık tutulmaya çalışılmıştır. Ana araştırma soruları: 1) SEÖ kuruluşlarında topluma daha iyi hizmet verebilmek için hangi liderlik tarzları ön plana çıkmaktadır? 2) Algılanan zorluklar nelerdir ve bunlar nasıl ele alınmaktadır? 3) SEÖ kuruluşlarının geleceği, toplumun ihtiyaçlarını kaliteli bir şekilde karşılamaya nasıl saygı duyuyor? Çalışma, Türkiye'nin çeşitli bölgelerindeki SEÖ kuruluşlarının 10 liderinin yanı sıra 6 katılımcısıyla, amaçlı örnekleme yöntemine başvurarak ve birebir yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilerek yürütülmüştür. Bulgular, liderlerin ve bu çalışmanın katılımcıları olan SEÖ'lerin katılımcılarının çok fazla benzerlik göstermeyen görüşlere sahip olduğunu, ancak bu konuda bazı ortak noktalar bulunduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim liderliği, sürekli eğitim ve öğretim, yükseköğretim.

### Introduction

When one contemplates at the countries that have advanced in several areas of development, the importance of education is inescapably emphasized (Ayyıldız & Yılmaz, 2021; Beycioğlu & Konan, 2008). For such development to be continuous, for individuals to progress at all ages, and for the whole society to improve, education and training must be provided in a quality manner throughout life. At this very point, lifelong learning activities manifest themselves as the key pillars of the structure (Bilsay Kul, 2012; Van Der Veen, 2006). It is known that lifelong learning activities vary within the scope of needs and available opportunities, and alternative services are produced accordingly. One of these services available is through continuous education and training centers established within higher education institutions. These centers serve within the scope of lifelong learning and help produce related policies (Bowl, 2010). Offering opportunities pertaining to social contribution, responding to social changes, meeting the needs and expectations of society, and ensuring the continuity of education constitute the basic policies of these centers. Today, continuing education and training centers are becoming more popular amongst the members of the society who are from different walks of life (Candır Şimşek, 2022).

Although continuing education and training centers appear to own similar regulations and operating processes at first sight, they change within the course of time and diversify in terms of content and structure in line with the aims and possibilities of the universities they are located in over time. Due to this, there are courses and training possessing variety in their content. In addition, as the goals and objectives of the centers alter, the stakeholders they address also change.

Without doubt, continuing education and training centers ensure services not only for individuals but also for communities. Among the service-receiving groups, there can be state institutions, private enterprises, families, and non-governmental organizations (Gülşen, 2012). With the interest in continuing education and training centers and the prevalence that occurs in this respect, issues emerge as well. Some of these problems are the inability to act in harmony within centers and together with



other centers, the barriers specific legal regulations in the establishment and operation procedures cause to happen and adopting not-that-appropriate ways to manage and operate, which leads to problems with modus operandi. Addedly, these centers were entitled different and rather non-standard names, such as Lifelong Education Centers, Continuing Education Centers, and Continuing Education Research and Application Centers (Candır Şimşek, 2022), which might result in confusion on the part of the target audience. Apart from these differences, the validity of the documents submitted by the target centers and the approval of these documents by competent institutions form problem situations (Biçer & Kurtulmuş Kiroğlu, 2011). In our country, a fair number of activities have been implemented within the scope of the Bologna process to ensure the internationalization and transformation of higher education under the leadership of the Council of Higher Education (CoHE). With the Bologna process, the services offered within the premises and boundaries of higher education organizations started to be handled in light of specified standards and competencies. For this reason, the Council of Turkish Universities Continuing Education Centers (TÜSEM) was opened in 2010 to warrant the desired coordination between continuing education and training centers and to carry out standard-based practices. A good number of continuing education and training centers then have become members of this council. Assuring standard-based practices in continuing education and training centers under the leadership of TÜSEM has also raised more awareness of the concepts of quality, accreditation and quality assurance system (Biçer & Kurtulmuş Kiroğlu, 2011).

Recently, innovations that are pertinent to quality assurance systems and accreditation have taken place, and our country has kept up with new implementations. Turkish Higher Education Quality Council (THEQC) was established in 2015 to coordinate any related implementations, and coordination was regulated by this board. The mission of THEQC is to make sure the continuous development of higher education institutions and to strengthen the quality assurance system in higher education. There are sub-organizations authorized by THEQC to conduct these transactions. These organizations monitor the services offered by universities from many perspectives and oversee certification processes to check their liability with the set standards, with the indicators and with the evidence declared through the international frameworks. In this way, all quality and accreditation processes in our country are made parallel to the global standards and international competencies. Since continuing education and training centers also serve within universities, they are studied with the help of a set of evaluation criteria determined by THEQC and certification processes are completed in accordance with these criteria. In the examinations by THEQC, it is essential to check the activities of continuing education and training centers regarding “impartiality, transparency, ethical behavior, independence, openness to cooperation, guidance, innovation, respect for diversity” (THEQC, 2022). Continuing education and training centers need to be in tandem with the rapidly changing dynamics and mindsets as regards lifelong learning. It is imperative to focus on these changes, especially for developing

countries like Türkiye, which are quite heterogeneous in regard to their demographic structures. Thence, analyzing the current situation of continuing education and training centers in higher education institutions in Türkiye employing the perspective of quality service to society will be both a meaningful and purposeful move. In this study, continuing education and training centers were explored considering two different variables. First off, an inspection was made in respect to the leaders of these centers. The existing leadership of the managers, their approaches to leadership practices, their concerns about institutional and political issues aside from quality assurance systems and practices, and their views on the future of continuing education and training centers were investigated. Managers working in continuing education and training centers play a chief role as highly good financial and physical opportunities, detailed and powerful program content are not enough on their own. That is, a leader should facilitate all the potential (Ayyıldız & Yılmaz, 2022). In the second stage, the opinions of the stakeholders who received service from the continuing education and training centers were inquired into. The expectations of these stakeholders, the quality of the services provided, and the sufficiency of the centers thinking about quality and quantity were enquired. Controlling the services provided and receiving feedback are of vital importance both for the development of centers and for that of quality assurance systems. Further, when the literature is thoroughly gone through, it is not possible to find out adequate number of studies on continuing education and training centers, through which the views of both leaders and stakeholders are taken. Within the scope of the research, it is aimed to conduct interviews with the leaders (directors/coordinators/managers) working in the continuing education and training centers and the stakeholders who receive service from these centers so as to obtain first-hand information about the practices of the continuing education and training centers. Through the research process, answers were sought to the following sub-problems:

1. What leadership styles are deployed by the leaders of continuing education and training centers?
2. What challenges are perceived by these leaders, and how are they being addressed?
3. What thoughts do leaders have about the future of continuing education and training centers?
4. How are the leaders' views on the quality assurance systems of continuing education and training centers?
5. How are the outlooks of the stakeholders who receive service from the continuing education and training centers within the scope of the research?

### **Method**

The study endeavors to determine the opinions of the leaders working in the continuing education and training centers and those of the stakeholders who receive service from these centers. The research process was constructed by embracing routes

of qualitative research and those of the relevant approaches. Thusly, the Embedded Theory design, one of the qualitative research methods, was resorted to. This design, also known as grounded theory, seeks to make a detailed checking of qualitative application data to create themes, categories and codes to come up with a theory at the end. The concept of theory building here refers to the interpretation and meaning of research results (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### **Research Group**

The participants of the research consist of the leaders (chairmen / directors / coordinators / managers) working in the continuing education and training centers in Türkiye and the stakeholders who receive service from these centers. The purposive sampling method was used in the research. With purposive sampling, sampling was done adhering to the criteria that were the most suitable for the research (Canbazoğlu Bilici, 2019). For this purpose, 10 leaders of continuing education and training centers in several regions of Türkiye and 6 stakeholders who receive service from these centers were invited to the research. While determining the leaders, it was affirmed whether they were working in distinctive continuing education centers, had at least one year of managerial experience, and were willing and ready to participate in the discussions about education and educational leadership. 7 male and 3 female leaders participated in the research. When deciding on the stakeholders as attendees and participants of this study, attention was paid to the fact that if these individuals received manifold courses and training. The stakeholders consist of 3 male and 3 female participants.

### **Data Collection Tools**

A semi-structured interview technique was utilized. In this context, 5 open-ended interview questions were prepared separately for both leaders and stakeholders. The interview questions were submitted to expert opinion for pre-application control, and a preliminary pilot study was conducted with 2 participants from each of the groups. As a result of the feedback obtained, the interview questions were restructured and made ready for the final implementation.

### **Data Collection**

During the research process, the application data were collected through the interviews realized in online environments. The applications were executed over a time period of 2 months. Prior to the interviews, informed consent forms were presented to the participants and their voluntary participation was asserted. The interviews took between 10-15 minutes on average. Audio recordings were taken during the interview process and the recordings were then transcribed.

## Data Analysis

The data obtained were first transcribed. Afterward coding and sorting were arranged by two of the researchers of the study. Before the coding and debugging process, a coding guide was created and a sample coding was organized in order to corroborate a high-quality coding (Özkan, 2019; Saldana, 2010). After determining the themes, categories, and codes, these were presented descriptively by making frequency tables and exploiting direct quotations. To present the participants' opinions, the participants were named as P1, P2, P3 and alike for anonymity purposes satisfying ethical conventions.

## Rigor and Trustworthiness

Within the scope of the research, a number of efforts were made toward trustworthiness and rigor. Direct quotations are alluded to from time to time within the scope of credibility and transferability. For the content analysis after the interview, a coding guide was prepared, and sample coding was done. Further to these, expert opinion was sought at all stages, necessary feedback was received, and arrangements were made on this basis. To attest descriptive and interpretive validity, the data in the research process were announced in an unbiased and objective way. At the point of providing theoretical/internal validity, due care has been taken by the researchers to confirm that the concepts and categories surfaced overlap with the findings arrived at and that the applications exercised support each other (Batdı, 2019; Flick, 2009; Patton, 2014).

## Findings

The findings are demonstrated through each sub-problem situation. The first problem situation of the research is “*What leadership styles are deployed by the leaders of continuing education and training centers?*” The leaders' answers to this question by elaborating on the management styles and the corresponding leadership types and frequency values are given in Table 1.

Table 1.  
*Leadership Types and Frequency Values*

Leadership Behaviors	Leadership Type	(f)
P1: I share my power with my colleagues and want them to get more autonomous.	Democratic (Participant) Leader	5
P4: I provide delegation of authority from time to time.		
P7: I want my assistants to gain experience.		
P9: I trust laws and regulations in the management process.		
P10: I distribute the tasks insuring an equal distribution.	Bureaucratic Leader	3
P3: I use my duties and authorities within the framework of regulations.		
P5: Civil servant law and legal practices predominate for me in the management processes.		
P6: I give importance to hierarchical powers in management.	Humanistic (Relation-Oriented) Leader	1
P2: I always try to protect my colleagues during the management process. I also apply the reward-punishment system at times.		

P8: We work as a team. Hence, the responsibility belongs to all of us. That's why I think everyone is a leader.	Distributor Leader	1
Total		10

Through Table 1 it is clear that the leaders are predominantly democratic (participatory) leaders ( $f = 5$ ), there are fewer leaders with bureaucratic leadership features ( $f=3$ ), and there is only one leader with relationship-oriented and one with distributive leadership ( $f = 1$ ) has been determined. The second problem situation of the research is “*What challenges are perceived by these leaders, and how are they being addressed?*”. Table 2 contains themes, categories, codes, and frequency values for these perceived difficulties.

Table 2.  
*Perceived Difficulties and Frequency Values*

Theme	Category	Code	(f)
Political (Policy) and Legal Challenges	Implementation	* Applications are subject to a strict training process (3)	5
		* Hierarchically spread over a long period (1)	
		* Inadequate technical means (1)	
	Decision Making	* Lack of a fast and flexible decision-making system (2)	3
		* The legal processes require hard and intense effort (1)	
	Authorization	* Delegation of authority is very detailed and complex (1) * Limited power/lack of empowerment (1)	2
Budget (Structural) Challenges	Insufficient Budget	* Not sufficient budget allocated for education types (3)	6
		* Not considering the training content as the budget is being prepared (3)	
	Non-Equal Distribution	* Failure to distribute the budget equally and fairly to the centers (2)	2
	Low Income	* Centers are with relatively lower income (1) * Education types and education incomes do not overlap (1)	2
Institutional (Management) Challenges	Insufficient Staff	* Lack of qualified personnel in service delivery (4)	6
		* Personnel performing more than one task (2)	
	Lack of Experience	* Not having enough experience (1)	2
* Finding personnel in the development stage (1)			
	Superior- Subordinate Balance	* Great differences between superior and subordinate features in the management process (1) * Intense effort by subordinates to persuade superiors (1)	2
Social Challenges	Lack of Promotion	* Inadequate publicity and information on continuing education (4)	6
		* Lack of detailed information about the training contents (2)	
	Lack of Attached Importance	* Low interest in centers (2) * Believing in the power of certificates and trainings is at a low level (1) * Limited service area of continuing education centers (1)	4

Table 2 indicates the problems perceived by the leaders that are grouped under 4 different themes and 11 categories. The perceived challenges of leaders were identified as political (policy) and legal challenges, budget (structural) challenges, institutional (management) challenges, and societal challenges. The third problem situation of the research is “*What thoughts do leaders have about the future of*

*continuing education and training centers?”* The direct quotations from the interviews are found below.

Leaders stated that continuing education and training centers would be more powerful, if necessary, investments were made. *“P1: It has become relatively easy to access information nowadays. This expands the boundaries of education and training. P5: In the future, individuals will need more innovations and, accordingly, many new applications. If investments are made in continuous education and training centers, service areas can be expanded, and more beneficial practices can become possible.”*

Leaders emphasize the need to catch up with the international bodies and the role of coordination in continuing education centers apace with investments. This highlights the necessity of quality assurance systems and international standardization practices at the same time differentiating the function of CETs and informal/non-formal learning activities. *“P4: The jurisdictions and validity practices of the certificates issued by the continuing education and training centers should be enhanced. Trainings and education given should be different from just engaging in personal development and completing a program. P3: If individuals know that the education they have received has international standards, they will show more interest.”*

The leaders think continuing education and training centers may be equivalent to formal education offered at universities. *“P7: Continuing education centers nowadays have specific programs and these do not point to a very long-time frame. If infrastructures and staff are of good standard, a training equivalent to formal education programs can be offered in the future.”* These individuals hold the belief that continuing education centers will be an indispensable part of universities in near future. *“P6: Now these centers are with a specific content and thence with specific audience. I think these centers will have innovative practices and meet international competencies in the future. P2: Continuing education centers will need to serve through a permanent education environment instead of an alternative learning environment. P8: Continuing education and training centers can open up postgraduate services in company with formal education with the opportunities they will have in the future.”*

The leaders are of the opinion that that the recognition of the centers' being not only at the national level but also at the international level will be higher in the future. *“P10: Continuing education centers can serve at an international level if they boost their international relations and connections. P9: If quality assurance systems and international program accreditations are provided, the documents given by the continuing education centers will be of international quality.”*

It seems that the leaders have positive thoughts about the future of continuing education and training centers and that these centers can play a crucial role in many stages of higher education in the future. The fourth problem situation of the research

is “How are the leaders' views on the quality assurance systems of continuing education and training centers?” Table 3 documents leaders' ideas about continuing education centers and quality assurance systems.

Table 3.  
*Leaders' Views on Quality Assurance Systems*

Theme	Category	Code	(f)
Positive Opinions	Certification	* Qualification of issued certificates (3) * Valid internationally (2) * Providing specialization authorizations (1)	6
	Recognition	* International recognition (1) * Institutional promotion and service breadth (1)	2
	Standardization	* Standard practices across the country (1) * Quality assurance and clarity of qualifications (1)	2
Negative Opinions	Implementation Difficulty	* Lack of coordination between and among centers (3) * Failure to provide the same quality of service in all centers (2)	5
	Sustainability	* Budget allocation, personnel competency, and failure to implement sustainable practices (3)	3
	Administrative Stability	* Unstable country policies (1) * Managers are not competent enough (1)	2

Table 3 displays that the leaders have positive and negative point of views on quality assurance systems, and these are classified under 2 themes and 6 categories. The fifth and the last problem situation of the research is “How are the outlooks of the stakeholders who receive service from the continuing education and training centers within the scope of the research?” Table 4 below contains stakeholder views on continuing education and training centers.

Table 4.  
*Stakeholder Views on Continuing Education and Training Centers*

Factor	Sub-Factor	(f)
Preference Status	Quality of education	3
	Qualified faculty staff	2
	Reputation of the university	1
Education Status	Interruption of education	2
	Self-improvement	2
	Creation of alternative business areas	2
Competence Status	Have international connections	2
	Have national level implementations	2
	Adequate technical infrastructure	1
	Ordinary and insufficient level of applications	1
Quality Assurance Status	Finding accredited programs	3
	Qualification of certification	1
	Having quality assurance systems	1
	Adequacy of quality and accreditation policies	1
Management Status	Subordinate to university administration	2
	Limited powers	2
	Insufficient budget and service areas	1
	Not having an autonomous government	1
Leadership Status	Strict compliance with the law by managers	3

---

Lack of experience of managers	1
Managers are not field experts	1
Ineffective use of leadership qualities	1

---

### Conclusion, Discussion and Recommendations

In this research, through which continuous education and training centers are perused apropos of leader and stakeholder views, findings were attained that may shed light to the field, that is to say, to prospective studies and to policy making. When the leadership types of leaders working in continuing education and training centers are taken into account, it is seen that democratic (participatory) leadership and bureaucratic leadership are preferred intensely. It is observed that humanist (Relationship Oriented) leadership and distributed leadership are less preferred. These show that the leaders share the authorities they have, and laws are mainly obeyed in the management process, and the duties are distributed equally in the task process (Ayyıldız & Yılmaz, 2023; Yılmaz, 2021). As a matter of fact, there are a bunch of studies in the relevant line of literature (e.g., Aktaş & Özgenel, 2020; Karaca, 2017) underpinning that people who are leaders and who work in institutions such as universities oftentimes turn to democratic and bureaucratic leadership. Thence, it is witnessed that the literature supports our findings.

In a study conducted by Yıldırım and Akçay (2017), four main themes and 11 categories were identified regarding the challenges faced by leaders. These challenges were categorized as political (policy) and legal challenges, budget (structural) challenges, institutional (management) challenges, and societal challenges. The study revealed that leaders in continuing education centers encounter difficulties related to their experience with legal regulations, budget utilization, and the availability of physical facilities. It is particularly crucial to comprehend and address these challenges for the effective management and successful operation of continuing education centers. Challenges such as legal regulations, budget management, and the accessibility of physical facilities can impede leaders from effectively managing these educational institutions. Therefore, developing solution-oriented approaches in these areas is of paramount importance.

When the views of the leaders on the future of the continuing education and training centers are considered, it is discovered that the continuing education and training centers are believed to play an essential role in the future, necessary investments should be made in these centers, and studies should be designated to better linger on the improvement of the quality assurance systems. Armstrong (2013) underpinned the necessity of having internationally competent quality assurance systems in continuing education centers and italicized that these systems should be sustainable.

When the leaders' views on the quality assurance systems are reviewed, it is unveiled that the thoughts are piled up into 6 categories under positive and negative themes. Positive opinions point to certification, recognition, and standardization,



whereas negative opinions to implementation, sustainability and administrative stability.

When the views of the stakeholders who receive service from the continuing education and training centers are probed, 6 factors seem to have materialized. These factors were being preferred, training status, competence status, quality assurance status, management status and leadership status. It has been concluded that the stakeholder views are primarily positive, but they have negative opinions with reference to management and leadership situations. Candir Şimşek (2022) similarly factored continuing education centers through the rationale behind their preference, the reason behind receiving education, their role and contributions, level of awareness of shareholders, strengths and areas open to development.

The following suggestions can be made bearing in mind the findings:

1. Continuing education and training centers should be renewed on the topic of quality assurance systems, and the competencies to be gained should be certified internationally.
2. Actions that are of informative nature can be performed for the promotion of continuing education and training centers to pave the way for welcoming more individuals as attendees.

### **Declaration of Competing Interest**

The authors herein report that they have no conflict of interest. The present study was carried out adhering to ethical and scientific conduct. All the referencing and in-text citations in the manuscript are in line with the related academic conventions.

### **Kaynakça**

- Aktaş, A., & Özgenel, M. (2020). Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmen performansına etkisi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 1-18.
- Armstrong, M. (2013). *How to manage people* (3. Baskı). Kogan Page Limited.
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2021). 'Moving the kaleidoscope' to see the effect of creative personality traits on creative thinking dispositions of pre- service teachers: The mediating effect of creative learning environments and teachers' creativity fostering behavior. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100879, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100879>
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2022). "Liderlik Kapasitesinin Hazır Oluş/İsteklilik/Yetkinlik Bakımlarından Ölçülmesi" Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 2262-2289. <https://doi.org/10.29299/kefad.1119467>
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2023). *Effective school management: Leadership capacity of the school principal*. D. Outhwaite & C.A. Simon (Eds.). In *Leadership and Management for Education Studies: Introducing Key Concepts of Theory and Practice* (pp.46-58). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003321439>

- Batdı, V. (2019). Meta-tematik analiz. Batdı, V. (Ed.). *Meta-tematik analiz örnek uygulamalar* içinde, (s. 1-76). Anı Yayıncılık.
- Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Yaşam boyu öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Biçer, Ö., & Kurtulmuş Kıroğlu, M. M. (2011). Türkiye’de eğitim ve istihdam politikaları bağlamında yaşam boyu eğitim ve sürekli eğitim merkezleri. F. Ercan, S. Korkusuz Kurt (Ed.), *Metalaşma ve iktidarın baskısındaki üniversite*, (s. 475-498). Kayhan Matbaacılık.
- Bilsay Kul, Ö. (2012). *Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim programlarında üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinin üstlenebileceği roller üzerine bir değerlendirme*. 1. Ulusal Sürekli Eğitim Kongresi, Kuşadası.
- Bowl, M. (2010). University continuing education in a neoliberal landscape: developments in England and aotearoa New Zealand. *International Journal Of Lifelong Education*, 29(6), 723-738.
- Canbazoglu Bilici, S. (2019). Örnekleme yöntemleri. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Eds.). *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde, (s. 56-78). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Candır Simsek, H. (2022). Üniversitelerin sürekli eğitim merkezi faaliyetlerinin kadın katılımcılar açısından değerlendirilmesi: İstanbul üniversitesi sürekli eğitim merkezi’nde nitel bir araştırma. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 83, 365-391. <https://doi.org/10.26650/jspc.2022.83.1114398>
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. (Fourth Edition). Sage Publications, Inc.
- Gülşen, C. (2012). *Avrupa Birliği sürecinde yaşam boyu eğitim: standardizasyon ve iş birliği*. 1. Ulusal Sürekli Eğitim Kongresi, Kuşadası.
- Karaca, Ö. F. (2017). *Sağlık kuruluşlarında yöneticilerin otoriter ve demokratik liderlik davranışlarının çalışanların motivasyonu üzerindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. (1.Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir, Ed.) Pegem Akademi Yayıncılık.
- Saldana, J. (2010). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications, Inc.
- Turkish Higher Education Quality Council (THEQC) (2022). *Mission & vision*. <https://yokak.gov.tr/hakkinda/misyon-vizyon>
- Van Der Veen, R. (2006). Communication and creativity: methodological shifts in adult education. *International Journal of Lifelong Education*. 3(25), 231-240.
- Yıldırım, R., & Akçay, R.C. (2017). Sürekli eğitim merkezi yöneticilerine göre yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 1-28. <https://doi.org/10.29065/usakead.335020>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2021). The effect of technology integration in education on prospective teachers' critical and creative thinking, multidimensional 21st century skills and academic achievements. *Participatory Educational Research*, 8(2),163-199. <https://doi.org/10.17275/per.21.35.8.2>

## Genişletilmiş Özet

Kalkınma ve gelişme konusunda ilerlemiş olan ülkeler incelendiğinde, eğitimin bu süreçteki önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (Beycioğlu & Konan, 2008). Kalkınma ve gelişmenin sürekli olabilmesi, bireylerin her yaşta eğitim alabilmesi ve toplumun kendi kendini geliştirebilmesi için eğitim ve öğretimin sürekli ve hayat boyu sağlanması gerekmektedir. Bu noktada hayat boyu öğrenme faaliyetleri sürece dahil olmaktadır (Bilsay Kul, 2012; Van Der Veen, 2006). Hayat boyu öğrenme faaliyetleri, ihtiyaçlar ve mevcut imkanlar dahilinde çeşitlilik göstermekte ve alternatif hizmetler üretilmektedir. Bu hizmetlerden bir tanesi de yükseköğretim kurumları bünyesinde kurulan sürekli eğitim ve öğretim merkezleridir. Bu merkezler hayat boyu öğrenme kapsamında hizmet vermekte ve buna bağlı politikalar üretmektedir (Bowl, 2010). Toplumsal katkı sunmak, toplumsal değişimlere cevap vermek, toplumun ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak ve eğitimin sürekli olmasını sağlamak bu merkezlerin temel politikalarını oluşturmaktadır. Günümüzde, sürekli eğitim ve öğretim merkezleri gün geçtikçe daha çok tercih edilen bir konuma gelmektedir (Candır Şimşek, 2022).

Sürekli eğitim ve öğretim merkezleri ilk başlarda benzer yönetmeliklere ve işleyiş süreçlerine sahip olmakla birlikte zamanla üniversitelerin amaçları ve imkanları doğrultusunda hem içerik olarak hem de yapısal olarak değişiklik ve çeşitlilik göstermeye başlamıştır. Bu neden birçok farklı içeriğe sahip olan kurs ve eğitimler bulunmaktadır. Merkezlerin hedef ve amaçları değiştikçe hizmet sunduğu paydaşlar da değişim göstermektedir. Sürekli eğitim ve öğretim merkezleri yalnızca bireyler için değil toplumlar içinde hizmet sunmaktadır. Hizmet alan gruplar arasında devlet kurumları, özel girişimler, aileler ve sivil toplum kuruluşları bulunabilmektedir (Gülşen, 2012). Sürekli eğitim ve öğretim merkezleri hayat boyu öğrenmeye ilişkin değişen zihniyetlerin yanı sıra hızla değişen dinamiklerle kaçınılmaz olarak uyum içindedir. Özellikle Türkiye gibi demografik yapısı itibarıyla oldukça heterojen ve gelişmekte olan ülkeler için söz konusu değişimler üzerinde durulması çok önemlidir. O halde Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında bulunan sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinin mevcut durumunun topluma kaliteli hizmet merceğinden irdelenmesi hem anlamlı hem de amaçlı bir hareket olacaktır. Bu çalışmada sürekli eğitim ve öğretim merkezleri iki farklı değişken dikkate alınarak incelenmiştir. İlk olarak bu merkezlerde görev yapan yöneticiler açısından inceleme yapılmıştır. Yöneticilerin mevcut liderlik durumları, liderlik uygulamalarına yaklaşımları, kurumsal ve politik konulardaki kaygıları, kalite güvence sistemleri ve uygulamaları, sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinin geleceği konularında görüşleri incelenmiştir. Sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinde görev yapan yöneticiler kilit rol oynamaktadır. Çünkü maddi ve fiziki imkanların iyi olması, program içeriklerinin detaylı ve güçlü olması tek başına yeterli olmamaktadır. Araştırma kapsamında sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinde görev yapan liderler (başkanlar / müdürler / koordinatörler / yöneticiler) ve bu merkezlerden hizmet alan paydaşlar ile görüşmeler yapılması ve sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinin uygulamaları hakkında ilk elden bilgilerin alınması amaçlanmıştır. Araştırma sürecinde şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinde görev yapan liderler ne tür liderlik tarzlarını benimsemiştir?
2. Liderler tarafından algılanan zorluklar nelerdir ve bunlar nasıl ele alınmaktadır?
3. Liderler, sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinin geleceği konusunda ne tür düşüncelere sahiptir?
4. Liderlerin sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinin kalite güvence sistemleri kapsamındaki görüşleri nelerdir?
5. Sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinden hizmet alan paydaşların görüşleri nelerdir?

Gömülü teori deseni ile nitel uygulama verilerinin detaylı incelemesinin yapılması, tema, kategori ve kodların oluşturulması ve bir kuram oluşturulması hedeflenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'deki sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinde görev yapan liderler (başkanlar / müdürler / koordinatorler/yöneticiler) ve bu merkezlerden hizmet alan paydaşlar oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Canbazoglu Bilici, 2019).Araştırmada hem liderler hem de paydaşlar için ayrı ayrı 5 adet açık uçlu görüşme sorusu hazırlanmıştır. Araştırma sürecinde uygulama verileri çevrimiçi ortamlar aracılığıyla görüşme yapılarak toplanmıştır. Uygulamalar 2 aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler öncesi katılımcılara aydınlatılmış rıza onam formları sunulmuş ve gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır. Görüşme sürecinde ses kayıtları alınmış ve kayıtlar daha sonra transkript edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler ilk olarak transkript edilmiştir. Daha sonra iki farklı araştırmacı tarafından kodlama ve ayıklama işlemleri yapılmıştır. Kodlama ve ayıklama yapma işlemi yapılmadan önce yüksek kalitede kodlama yapılabilmesi için kodlama kılavuzu oluşturulmuş ve örnek kodlamalar yapılmıştır (Özkan, 2019; Saldana, 2010). Tema, kategori ve kodların belirlenmesinden sonra frekans tabloları, grafikler ve doğrudan alıntılar yapılmak suretiyle betimsel olarak sunulmuştur. Katılımcı görüşleri sunulurken P1, P2, P3 şeklinde kodlamalar yapılmıştır.

Sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinde görev yapan liderlerin sahip oldukları liderlik türleri incelendiğinde yoğun olarak demokratik (katılımcı) liderlik ve bürokratik liderliğin tercih edildiği görülmektedir. Hümanist (İlişki Odaklı) Liderlik ile dağıtımçı liderliğin ise daha az tercih edildiği görülmektedir. Bu sonuçlar liderlerin sahip olduğu yetkileri paylaştığı, yönetim sürecinde yasa ve kanunlara ağırlıklı olarak uyulduğunu ve görev sürecinde görevlerin eşit bir şekilde dağıtımının yapılmaya çalışıldığını göstermektedir. Nitekim alan yazında lider konumunda bulunan ve üniversiteler gibi kurumlarda çalışan kişilerin demokratik ve bürokratik liderliği daha çok benimsediğini belirten birçok çalışma (Aktaş & Özgenel, 2020; Karaca, 2017) bulunmaktadır. Bu sonuçlar alan yazın tarafından desteklenmektedir. Liderler tarafından algılanan zorluklar incelendiğinde 4 farklı tema ve 11 kategori oluşturulmuştur. Bu zorluklar siyasi (politika) ve yasal zorluklar, bütçe (yapısal) zorlukları, kurumsal (yönetim) zorlukları ve toplumsal zorluklar olarak belirlenmiştir. Yıldırım ve Akçay (2017) tarafından yapılan çalışmada da liderlerin sürekli eğitim

merkezlerinde yasal düzenlemeler, bütçe kullanımı ve fiziki olanaklar açısından zorluklar yaşadığı belirlenmiştir.

Armstrong (2013) sürekli eğitim merkezlerinde uluslararası yetkinliğe sahip kalite güvence sistemlerinin bulunmasının gerekliliğini vurgulamış ve bu sistemlerin sürdürülebilir olması gerektiğini ifade etmiştir. Liderlerin kalite güvence sistemlerine yönelik görüşleri ele alındığında olumlu ve olumsuz temalar altında toplam 6 kategoride düşüncelerin yığıldığı görülmektedir. Olumlu görüşler sertifikalandırma, tanınırlık ve standartlaşma kategorilerini oluştururken olumsuz görüşler ise uygulama zorluğu, sürdürülebilirlik ve yönetsel istikrar kategorilerinde oluşmuştur.

Sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinden hizmet alan paydaşların görüşleri incelendiğinde 6 faktör ortaya çıkmıştır. Bu faktörler tercih edilme durumu, eğitim alma durumu, yetkinlik durumu, kalite güvencesi durumu, yönetim durumu ve liderlik durumu olarak belirlenmiştir. Paydaş görüşlerinin yoğun olarak olumlu olduğu ancak yönetim ve liderlik durumları açısından olumsuz görüşlerinde bulunduğu belirlenmiştir. Candir Şimşek (2022) benzer şekilde sürekli eğitim merkezlerini tercih nedenleri, eğitim alma nedeni, rolü, katkıları, bilinirliği, güçlü ve gelişime açık yönleri şeklinde faktörleştirmiştir.

Araştırma sonucunda şu önerilerde bulunabilir;

1. Sürekli eğitim ve öğretim merkezlerinin kalite güvence sistemleri açısından yenilenmesi ve uluslararası düzeyde yetkinliklerinin sertifikalandırılması gerekmektedir.
2. Sürekli eğitim ve öğretim merkezleri hakkında daha çok bilgilendirme ve tanıtım faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi ve bireylerin daha fazla hizmet almasının sağlanması önerilebilir.

## Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Medya Okuryazarlığının İncelenmesi

Murat Salur\*

Makale Geliş Tarihi: 31/10/2023

Makale Kabul Tarihi: 05/02/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1384132

### Öz

Günümüzde, bireyler medyanın her türlü iletileri ve içerikleriyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu durum, en çok da çocukları etkilemektedir. Medyanın zararlı içeriklerine karşı en savunmasız durumda olan çocuklar için medyanın her türlü zararlarını yok etmek ya da minimize etmek için medya okuryazarlığı eğitimi büyük önem taşır. Medya okuryazarlığı eğitimi konusunda önemli derslerden biri de sosyal bilgiler dersi olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı konusunda görüşleri önem arz etmektedir. Bu araştırmanın temel amacı ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa'da ve Muş'ta görev yapan 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada, olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Öğretmenlerinin görüşleri, yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniğinden yararlanarak çözümlenmiştir. Bu çalışma sonucunda; sosyal bilgiler öğretmenleri medya okuryazarlığını kendi perspektifleri doğrultusunda tanımlamış, öğrencilerin medya okuyazar bireyler olması için çeşitli görüş ve önerilerde bulunmuş ve ders kitabının medya okuryazarlığı açısından yeterli düzeyde olduğunu ifade etmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Medya okuryazarlığı, öğretmen görüşleri, sosyal bilgiler

## Investigation of Media Literacy in the Line of Social Studies Teachers' Opinions

### Abstract

Nowadays, individuals are faced with all kinds of messages and contents of the media. This situation affects children the most. Media literacy education is of great importance in order to eliminate or minimize all kinds of harms of the media for children, who are most vulnerable to the harmful content of the media. It can be said that one of the important courses in media literacy education is the social studies course. Therefore, the opinions of social studies teachers about media literacy are important. The main purpose of this research is to determine the opinions of social studies teachers regarding media literacy. The study group of the research consists of 20 social studies teachers working in Şanlıurfa and Muş. In this research, phenomenology design was used. Teachers' opinions were obtained through a structured

\* Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Elazığ, Türkiye,

[murat.salur.4949@gmail.com](mailto:murat.salur.4949@gmail.com), ORCID: [0000-0002-2569-4788](https://orcid.org/0000-0002-2569-4788) 

**Kaynak Gösterme:** Salur, M. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda medya okuryazarlığının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1650-1671.

*interview form. The data obtained was analyzed using the content analysis technique. As a result of this study; social studies teachers defined media literacy from their own perspectives, made various opinions and suggestions for students to become media literate individuals and stated that the textbook was at a sufficient level in terms of media literacy.*

**Keywords:** Media literacy, social studies, teacher opinions

## Giriş

Oldukça geniş bir kavram olan medyanın, kesin ve tam ifadelerle tanımının yapılması güçtür. Bundan dolayı da herkes tarafından ortak kabul gören bir medya tanımının bulunmadığı söylenebilir. Ancak medya ile ilgili yapılan tanımlar incelendiğinde, kitle iletişim araçlarının tümü şeklinde tarif edildiği görülmektedir (Kocadaş, 2006). Medya kelimesi köken olarak, Latince “Medium” kelimesinden gelmekte olup İngilizcedeki karşılığı “Media” şeklindedir. “Media” ise Latincedeki “Medius” kelimesinin çoğulu olup anlamı itibarıyla platform, ortam, vasıta, aracı gibi anlamlara gelmektedir. Türkçede ise “Medya” şeklinde yazılmakta ve kitle iletişim araçları olarak kavramsallaşmaktadır (Bayram, 2002; Nalçaoğlu, 2003).

Şimşek İşliyen ve İşliyen’e (2015) göre medya, çeşitli yazılar, sesler ve görüntüler içeren araçlar bütünü olarak ifade edilmektedir. Kansızoğlu (2016) ise medyanın; eğlendirme, bilgilendirme, eğitime, kamuoyu oluşturma, kültürel ve toplumsal değerleri koruma, tanıtım yapma, sosyalleştirme, haber verme gibi işlevlerinin olduğunu vurgulamaktadır.

Medya, bilgiyi aktarmayı sağlayan her türlü basılı, elektronik ve dijital araçları barındırır. Bunların başlıcaları ise; gazete, dergi, kitap, televizyon, bilgisayar, internet, cep telefonları, video oyunları, filmler, müzikler, CD-ROM, DVD, billboardlar, çağrı cihazları ve benzerleridir (Uslu, 2017).

Medya ve medya araçlarındaki hızlı gelişmeler esasında zamana ve mekâna olan bağlılığı azaltarak bir nevi sınırları ortadan kaldırmıştır. Böylece medya aracılığı ile bireyler, istedikleri zamanda ve buldukları herhangi bir mekânda haber okuyabilir, yerel ve küresel olayları yakından takip edebilir, görsel sunulara ve çeşitli videolara diledikleri anda ulaşabilir bir konuma gelmiştir. Medya ile birlikte mesafelerin de önemi kalmamıştır. Dünyanın herhangi bir yerinde gerçekleşen bir olay, anında diğer tüm bölgelerde okunur veya izlenir bir duruma gelmiştir. Bu da aslında dünyanın, medya aracılığı ile küçük bir köy halini aldığını göstermektedir.

Her türlü basılı, elektronik ve dijital araçların hızlı bir şekilde çeşitlenip yaygınlık kazanmasıyla birlikte bireylerin medyaya olan bağlılığı daha çok artırmıştır. Dolayısıyla bireyler medya araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte medya iletileriyle daha çok muhattap olmuşlardır. Böylece medya içeriklerine ve medyanın iletilerine erişmek oldukça kolay bir hale gelmiştir. Ancak bu da beraberinde bazı sıkıntıları doğurmuştur. Nitekim, medyanın olumlu yanları kadar olumsuz yanları da bulunmaktadır. Medyanın toplumsal değerleri göz ardı etmesi, yalan, eksik veya

yanıltıcı bilgiler barındırması gibi birtakım olumsuz etkilerine karşı bireylerin, medyaya ve medya içeriklerine karşı sorgulayıcı ve eleştirel bir perspektif kazanmaları zorunlu bir hale gelmiştir. Bu açıdan bireylerin, medyanın her türlü ileti ve içeriklerine karşı hassas, dikkatli ve ayırt edici bir yaklaşım içerisinde bulunabilmesi, doğru ve güvenilir bilgilere kolay erişebilmesi ve medya araçlarını etkin kullanabilmesi için medya okuryazarlığı eğitimi almasıyla mümkün olabilir (Koçoğlu vd., 2019).

Medya, özellikle son zamanlarda bireylerin yaşamlarında oldukça önemli bir hale gelerek adeta onların birer parçası hükmüne gelmiştir. Bireylerin sosyalleşmesinde medyanın önemi ve etkisi oldukça artmıştır. Medyanın özellikle çocuklar üzerinde büyük etkiler yarattığı bilinmektedir. Teknolojinin gelişip yaygınlık kazanmasıyla birlikte küçük yaştaki çocuklar, çeşitli medya kanalları vasıtasıyla medya iletileri ile karşı karşıya kalmaktadır (Elma vd., 2009). Bu açıdan, çocukların medyadan gelebilecek her türlü zararlı içeriklere karşı donanımlı olabilmeleri ve bu zararları en aza indirmeleri için medya okuryazarlığı eğitimi büyük önem taşıdığı söylenebilir. Nitekim, medya okuryazarlığı eğitimi, medya ve iletileri ile ilgili konuların tartışılması, medya araçlarının etkin ve faydalı bir şekilde kullanımının öğrenilmesi ve eleştirel düşünmenin teşvik edilmesini hedefler. Ayrıca medya okuryazarlığı eğitimi ile birlikte öğrenciler, medya iletilerinin ve içeriklerinin gizil etkisini ve bunların nasıl oluşturulduğunu, pazarlandığını ve dağıtıldığını öğrenir (Scharrer, 2002).

Masterman (1984; Akt: Altun, 2008) medya okuryazarlığı eğitiminin, neden gerekli olduğunu birkaç madde ile şu şekilde özetlemiştir:

- ✓ Medya araçlarının çeşitlenip yaygınlık kazanması
- ✓ Medya araçları kullanımının artması
- ✓ Medyanın ideolojik ve endüstriyel bir önem kazanması
- ✓ 21. Yüzyılda bilgi dağıtımı rolü ve kontrolü medyanın hakimiyetine geçmesi
- ✓ Demokratik uygulamalarda medyanın etkisini artırması
- ✓ Yaşamın her alanında elektronik ve dijital araçların artması
- ✓ Geleceğin dünyasında yetkin ve etkin bireyler yetiştirmek için öğrenci eğitiminin öneminin artması.

Öğretmenler, medya okuryazarlığı eğitiminin en önemli aktörlerindendir. Bu bağlamda, öğretmenler, öğrencilere medya iletilerini doğru okuma ve anlama, bilgilenme, eğlenme ve kişisel ilgileri keşfetme gibi alternatif metotlarla rehber olmalıdır (Torres & Mercado, 2006).

Türkiye’de ise medya okuryazarlığı eğitimi, 2007-2008 eğitim-öğretim döneminden beri ilköğretim 6, 7, 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır.



Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersinde de medya okuryazarlığı önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması hedeflenen doğrudan beceriler arasında medya okuryazarlığı becerisi bulunmaktadır. Yine sosyal bilgilerin öğrenme alanları kapsamında bulunan bilim, teknoloji ve toplum öğrenme alanı ile birlikte öğrencilerin; teknolojik araçları etkin bir şekilde kullanması, yenilikçi, eleştirel ve bilimsel düşüncenin bilim ve teknolojideki gelişmelerin temeli olduğunu kavraması, teknolojik gelişmelerin yararlarının yanı sıra zararlarının da bulunduğunu öğrenmeleri hedeflenmektedir. Ayrıca sosyal bilgilerin pek çok kazanımlarında da medya okuryazarlığına yönelik olarak doğrudan ve dolaylı kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018). Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin alınması önem arz etmektedir.

Konu ile alakalı literatür incelendiğinde sosyal bilgiler eğitiminde medya okuryazarlığı ile ilgili pek çok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmalar şu şekilde özetlenebilir: Kuru (2022), Özel (2018) ve Deveci ve Çengelci (2008) öğretmen adaylarının medya okuryazarlığına ilişkin algılarını; Manfra ve Holmes, (2020) medya okuryazarlığının öğretmen eğitimine entegre edilmesini; Altıntaş (2019) ve Nalçacı vd., (2016) öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi; Damico ve Panos, (2018) sivil medya okuryazarlığını; Güney (2018) ve Karaman ve Karataş (2009) öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerini; Manfra ve Holmes (2018), Youngbauer (2013), Mason ve Metzger (2012), Sperry (2006), Kubey (2004) ve Hepburn (1999) sosyal bilgilerde medya okuryazarlığını; Yıldırım, (2018) öğretmenlerin medya okuryazarlığı eğitimi yeterliklerini; Kurtulmuş, (2014) medya okuryazarlık dersinin öğrencilere etkisini; Çinelioğlu, (2013) öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumlarını; Altun, (2012) Kanada'daki sosyal bilgiler programlarında medya okuryazarlığı eğitimini incelemiştir. Ancak Sosyal bilgiler öğretmenlerin medya okuryazarlığı husustaki görüşlerini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışma ise literatürdeki bu eksikliği gidermek ve alana katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda çalışmanın alt amaçları şu şekildedir:

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenleri medya okuryazarlığını nasıl tanımlamaktadır?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrencilerin medya okuryazar birey olabilmeleri için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri nelerdir?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler ders kitabının, öğrencilere medya okuryazarlığını kazandırması açısından yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik yapıldığı için, araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanılması tercih edilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kapsamında değerlendirilen olgubilim (fenomenoloji) deseni, temelde bireylerin herhangi bir kavrama, olguya veya olaya ilişkin öznel perspektiflerini incelemeyi amaçlar. Bu desende bireylerin olguları veya kavramları tanımlaması ve anlamlandırması ön plandadır. Bu tanımlama ve anlamlandırma ise şahsi tecrübeler, kişisel algılar ve öznel değerlendirmeler ışığında gerçekleşir. Bu bağlamda, bu desen genellemeden ziyade tamamlayıcı bir yaklaşım sergilemektedir (Akturan & Esen, 2008). Bu çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri onların şahsi tecrübeleri bağlamında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Şanlıurfa ve Muş illerinde, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev alan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun 20 öğretmen ile sınırlı tutulmasının nedeni elde edilen verilerin çalışma açısından yeterli düzeyde görülmesidir. Çalışma grubu oluşturulurken kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Böylece, çalışmanın hızlanması, çalışmaya kolaylık sağlanması ve çalışma grubu üyelerine ulaşmanın kolaylaşması hedeflenmiş olur (Yıldırım & Şimşek, 2011). Çalışma grubunun demografik özellikleri ise Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

#### Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>		
Erkek	10	50
Kadın	10	50
<b>İl</b>		
Şanlıurfa	10	50
Muş	10	50
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de de görüldüğü gibi, çalışma grubunu 10’nu erkek ve 10’nu da kadın olmak üzere toplamda 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Ayrıca Şanlıurfa’ dan 10 ve Muş’tan da 10 olmak üzere toplamda 20 katılımcı yer almaktadır.

### **Veri Toplama Araçları ve Süreçleri**

Araştırmanın kuramsal boyutu oluşturulduktan sonra sosyal bilgiler öğretmenlerinin, medya okuryazarlığına dair görüşlerini almak amacıyla araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular oluşturulurken: anlaşılması kolay sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, odaklı sorular sorma, yönlendirme yapmaktan sakınma, karmaşık sorular sormaktan sakınma ve soruları mantıksal çerçevede düzenleme gibi kriterlere özen gösterilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Ayrıca, yapılandırılmış görüşme formunun ne denli amaca hizmet ettiğini, anlaşılabilirliğini, ifade etme biçimini kontrol etmek ve araştırmanın daha geçerli ve güvenilir olmasını sağlamak amacıyla ilgili alanda literatür taraması yapılmış ve Muş Alparslan Üniversitesi ile Harran Üniversitesi Eğitim Fakültelerinde görev yapan eğitim ve alan uzmanlarının görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen görüş ve öneriler kapsamında görüşme formuna nihai şekli verilmiş ve böylece soru sayısı 4’ten 3’e indirilmiştir. Ayrıca, bu formun geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için;

- ✓ Katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılama şeklinde verilmiştir.
- ✓ Veriler yorumlanırken öznel bir yaklaşımdan kaçınılmaya çalışılmıştır.
- ✓ Verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesi sürecindeki her aşama detaylı bir şekilde açıklanmıştır.
- ✓ Alan uzmanlarının görüş ve önerilerinden faydalanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmacı tarafından alınan katılımcı görüşleri, katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda gruplandırılarak içerik analizi tekniği ile analizi yapılmıştır. Bulgular kısmında, bilgisayar destekli analiz sonuçları; ana tema ve ana temaya bağlı olarak oluşan alt temalar şeklinde gruplandırılmıştır. Ayrıca bulgular kısmında, katılımcıların sayısı (f), yüzdelik (%) oranıyla birlikte benzer görüşler gruplandırılarak şekillerle görselleştirilmiştir. Buna ek olarak, örnek görüşler, doğrudan alıntılanarak “G1., G2...” şeklinde kısaltılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için araştırmanın genel ve alt amaçları açık ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur. Çalışmanın anlaşılabilirliğini artırmak ve incelenmesinin kolaylaştırılmasını sağlamak amacıyla şekillere ve görsellere yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılama şeklinde verilmiştir. Veriler yorumlanırken öznel bir yaklaşımdan kaçınılmaya çalışılmıştır. Verilerin elde edilmesi ve çözümlenmesi sürecindeki her aşama detaylı bir şekilde

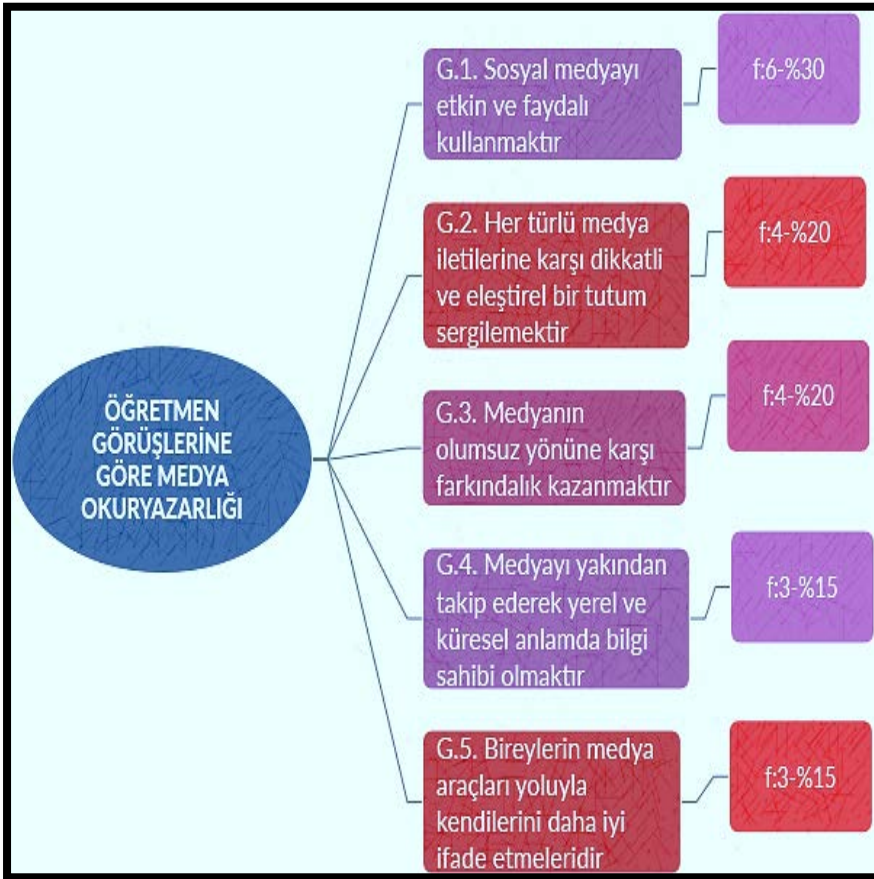
açıklanmıştır. Bunun yanı sıra çalışmada alan uzmanlarının görüş ve önerilerinden faydalanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, katılımcıların, medya okuryazarlığına ilişkin görüşleri, belirlenen temalar bağlamında sunulmuştur. Şekillerde yer alan frekans ve yüzde değerleri, öğretmen görüşlerinin alt temalardaki dağılımını göstermektedir.

### Medya Okuryazarlığı Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı kavramına ilişkin görüşleri Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Medya okuryazarlığı kavramına ilişkin öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin, medya okuryazarlığı kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde, 6 (%30) öğretmen “Sosyal medyayı etkin ve faydalı kullanmaktır”, 4 (%20) öğretmen “Her türlü medya iletilerine karşı dikkatli ve eleştirel bir tutum sergilemektir”, 4 (%20) öğretmen “Medyanın olumsuz yönüne karşı farkındalık kazanmaktır”, 3 (%15) öğretmen “Medyayı yakından takip ederek yerel ve küresel anlamda bilgi sahibi olmaktadır” ve 3 (%15) öğretmen ise “Bireylerin medya araçları yoluyla kendilerini daha iyi ifade etmeleridir” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Şekil 1’de de görüldüğü gibi öğretmenler medya okuryazarlığına ilişkin birbirinden farklı görüşler ileri sürmüştür ve medya okuryazarlığını farklı perspektiflerle tanımlamıştır.

Şekil 1’de yer alan “Medya okuryazarlığı kavramına ilişkin öğretmen görüşleri” temasına ilişkin katılımcıların ifadelerinden bazıları, aşağıda sunulmuştur.

“Medya okuryazarlığı direkt medyayı daha özelde ise sosyal medyayı çağrıştırıyor bana. Artık insanlar genel medya haricinde sosyal medyada daha fazla zaman geçiriyorlar. Sosyal medyada ise binlerce içerik, bilgi, haber akışı var. Doğruyu yanlıştan, yalanı gerçekten ayırt etmek baya zorlamış durumda. Medya okuryazarlığı ise bu konuda adeta deniz feneri görevini görüyor.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 7; G.1)

“Medya okuryazarlığı, telefon, bilgisayar gibi teknolojik cihazları amacına uygun kullanmaktır. Artık bu çağda herkesin bu gibi teknolojik aletlere erişmesi, bunlardan faydalanması oldukça sıradanlaşmıştır. Ancak önemli olan bu teknolojik aletleri sıradan bir şekilde kullanmak değil; yararlı bir şekilde kullanmaktır. Çünkü medyada özellikle sosyal medyada çok sayıda zararlı uygulamalar ya da içerikler olduğunu görüyoruz. Bunun için de medya okuryazarlığı aslında bu gibi zararları ortadan kaldırmak için çok önemli olduğunu düşünüyorum.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 3; G.1)

“Medya okuryazarlığı isminden anlaşılacağı gibi medyayı anlamak ve etkili kullanmaktır. Etkin kullanmadığımız medya ürünlerini doğru anlamamız ve bundan fayda elde etmemiz mümkün değildir bence. Bunun için medya okuryazarlığı üst bir bilinç gerektirir. Medya ürünlerini etkin kullanmaya ve bundan faydalanmaya yönelik bir bilinç...” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 11; G.1)

“Bugün biz her şeyi medyadan takip ediyoruz. Gerek yakın çevremizde olan bir olayı gerekse dünyanın herhangi bir yerinde meydana gelen başka bir olayı hep medyadan takip ediyoruz. Bu açıdan medya okuryazarlığı denilince gündemi etkin takip etmek gelir aklıma. Yani herkes bir şekilde medyadan bilgi edinir ancak medya okuryazarlığı bu işi biraz daha profesyonel yapmamızı sağlar.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 2; G.3)

“Henüz küçük yaşta olan öğrencilerimizin ellerinde son model telefonlar görüyoruz. Hemen hemen hepsinin de bir şekilde sosyal medya hesabı var. Bunların

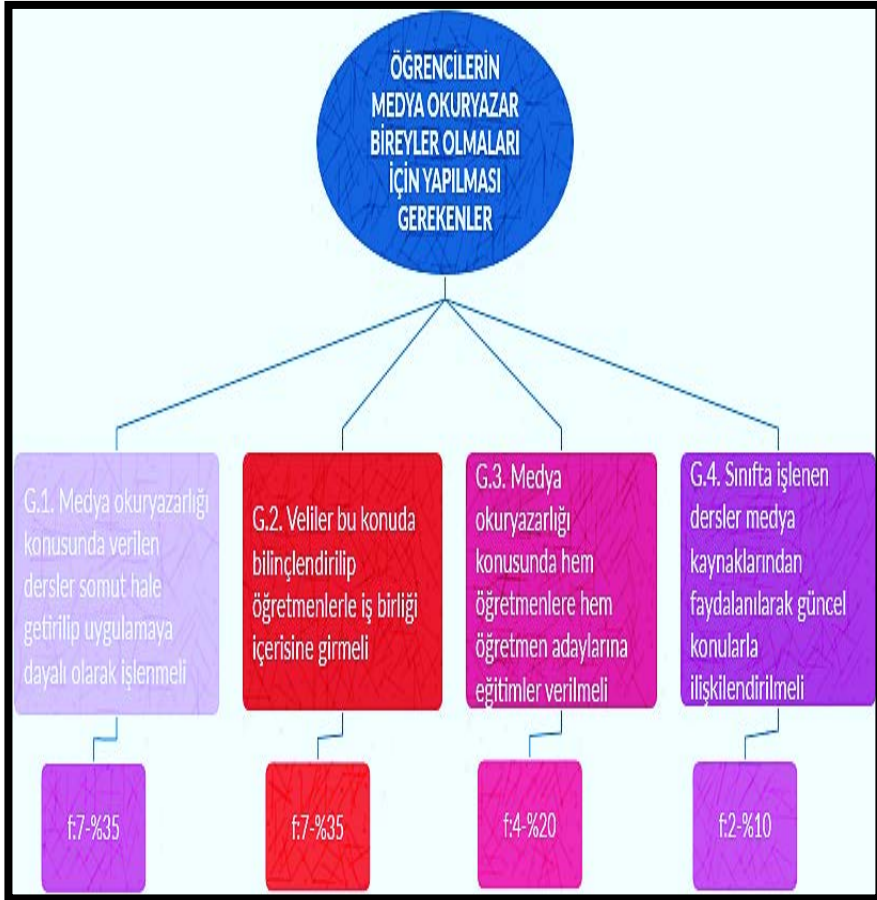
çoğu da her gün paylaşımlar yapıyor. Ancak bu gibi sosyal medya hesaplarını faydalı bir şekilde kullandıklarını düşünmüyorum. Bunun için de muhakkak medya okuryazarlığı eğitimi şart. Ancak böyle bir durumda öğrenciler sosyal medyayı faydalı bir şekilde kullanabileceklerdir ve kendilerini de sosyal medya hesapları üzerinden daha iyi ifade edebileceklerdir.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 12; G.5)

“Sosyal medya bana göre tam bir çöplük. Çok fazla yalan bilgi var. Yapılan paylaşımların birçoğunun dayanakları yok ve ne yazık ki insanlarımızın büyük bir kısmı bu gibi paylaşımlara inanıp güveniyor. Medya okuryazarlığı bu devirde olmazsa olmazlardır. Bu gibi eğitimler verilmezse insanlar medyada, neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilemezler. Medya okuryazarlığıyla insanlar artık medyada yer alan her türlü bilgiye güvenilmeyeceğini anlarlar ve eleştirel düşünme kabiliyetleri de geliştirirler.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 18; G.2)

“Medya okuryazarlığı medyayı dikkatlice takip etmektir. Günümüzde bilgi edinmenin çok farklı yolları var. Eskiden bu yollar çok daha kısıtlıydı. Ancak şimdi ise en ufak bir olay, bir gelişme anında medya eliyle servis ediliyor. Medyaya eleştirel bir perspektif ile bakıp hem yerel gelişmelerden hem de dünyadaki olaylardan haberdar olabiliriz.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 9; G.4)

### **Öğrencilerin Medya Okuryazar Bireyler Olmaları İçin Yapılması Gerekenler**

Çalışma grubunun, öğrencilerin medya okuryazar bireyler olabilmeleri için yapılması gerekenlere ilişkin görüşleri Şekil 2’de sunulmuştur.



**Şekil 2.** Öğrencilerin medya okuryazar bireyler olması için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen görüşleri

Öğrencilerin medya okuryazar bireyler olması için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, 7 (%35) öğretmen “*Medya okuryazarlığı konusunda verilen dersler somut hale getirilip uygulamaya dayalı olarak işlenmeli*”, 7 (%35) öğretmen “*Veliler bu konuda bilinçlendirilip öğretmenlerle iş birliği içerisine girmeli*”, 4 (%20) öğretmen “*Medya okuryazarlığı konusunda hem öğretmenlere hem öğretmen adaylarına eğitimler verilmeli*” ve 2 (%10) öğretmen ise “*Sınıfta işlenen dersler medya kaynaklarından faydalanılarak güncel konularla ilişkilendirilmeli*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Şekil 2’de de görüldüğü gibi öğretmenler, öğrencilerin medya okuryazar bireyler olmalarını sağlayacak önemli görüşler ifade etmiştir. Bu görüş ve önerilerin hayata geçirilmesi öğrenciler açısından oldukça faydalı olacağı söylenebilir.

Şekil 2’de yer alan “Öğrencilerin medya okuryazar bireyler olması için yapılması gerekenlere ilişkin öğretmen görüşleri” temasına ilişkin olarak katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

“İçinde bulunduğumuz çağ, dijital bir çağdır. Dolayısıyla bu çağdaki her birey bir şekilde dijital araçlarla, medya araçlarıyla ve teknolojik gereçlerle muhatap olmuştur. Medyayı düzgün kullanmak ve ondan faydalanmak için eğitim şarttır. Bunun yeri ise okullardır. Medyayı doğru ve verimli kullanmak için okullarda verilen derslerin muhakkak pratik temelli olması gerektiğini düşünüyorum. Yani bu ders soyut işlenirse havada kalır. Öğrencilerin öğrenmeleri de eksik olur. Bunun için muhakkak medya okuryazarlığı uygulama temelinde işlenmelidir.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 1; G.1)

“Öğrencilerin medya okuryazar olmaları günümüz için oldukça önemli ve gereklidir. Bunun için biz öğretmenlere önemli görevler düşüyor. Öğretmenler olarak öğrencileri bu konuda bilinçlendirmeli, bilgi ve beceri sahibi kılmalıyız. Bunun için de sadece kitaptan dersi işleyip geçmemek gerek. Hele ki somut işlemler dönemde bulunan öğrenciler için somut materyallerle dersi işlemek çok önemli. Medya okuryazarlık becerisi için de somut etkinliklerle bu beceriler öğrencilere kazandırılması gerekir.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 13; G.1)

“Medya okuryazarlığının öğrencilere kazandırılmasında bireysel olarak sadece öğretmenlerin verdiği derslerle yeterli olabileceğini zannetmiyorum. Bu iş birliği gerektiren kolektif bir süreçtir. Bir yandan öğretmenler bu işin eğitimini verirken öte yandan da velilerin bunu kontrol etmesi gerekir. Bunun için en az öğretmenler kadar veliler de bu işin içine girmeli. Tabi velilerin bunu yapabilmesi için önce bu konuda bilgili olmaları gerekir. Bence bu konuda öğrencilerden önce velileri bilinçlendirmek sonra da iş birliğine gitmek gerekir.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 20; G.2)

“Medya okuryazarlığı medyayı etkin kullanmaksa bu tek başına öğretmenlerin yapabileceği bir durum olmadığını düşünüyorum. Evet okullarda belki biz temel bilgi ve becerileri aktarabiliriz ama bu durum okul dışında ailelerin sorumluluklarını da gerektiriyor. Ailelerin bu konuda bilinçli olup öğrencileri yönlendirmeleri ve bilgilendirmeleri öğretmenlerin de işini kolaylaştırmış olur.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 17; G.2)

“Öğrencilerin medya okuryazar olmaları çok önemlidir. Bu iş için de öğretmenlere büyük sorumluluklar düşüyor. Ancak benim tanıdığım çok sayıda öğretmen ne yazık ki bu konularda çok yetersiz. Bu durumda medya okuryazarlığıyla alakalı dersler verimli işlenmez. Bence öğrencilerden önce öğretmenleri bu konularda yetkin kılmamız gerekiyor. Öğretmen olacak adaylara da medya okuryazarlığı dersleri kesinlikle verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 16; G.3)

“Bu konuya bir eleştiri getirmek istiyorum. Genç öğretmenlerimiz medyayı, dijital araçları kullanmada iyi durumdadır. Ama yaşı ileri olan bazı öğretmenlerimiz ne



yazık ki bu sürece adapte olma hususunda sıkıntı yaşıyorlar. Böyle olunca da öğrencilere medyayı etkili kullanma ve medya okuryazarlığını aktarma hususunda yeterli olmuyorlar. Aslında tüm öğretmenlere bu konuda eğitimler verilse, seminerde buna yer verilse çok daha faydalı olacağı kanaatindeyim.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 4; G.3)

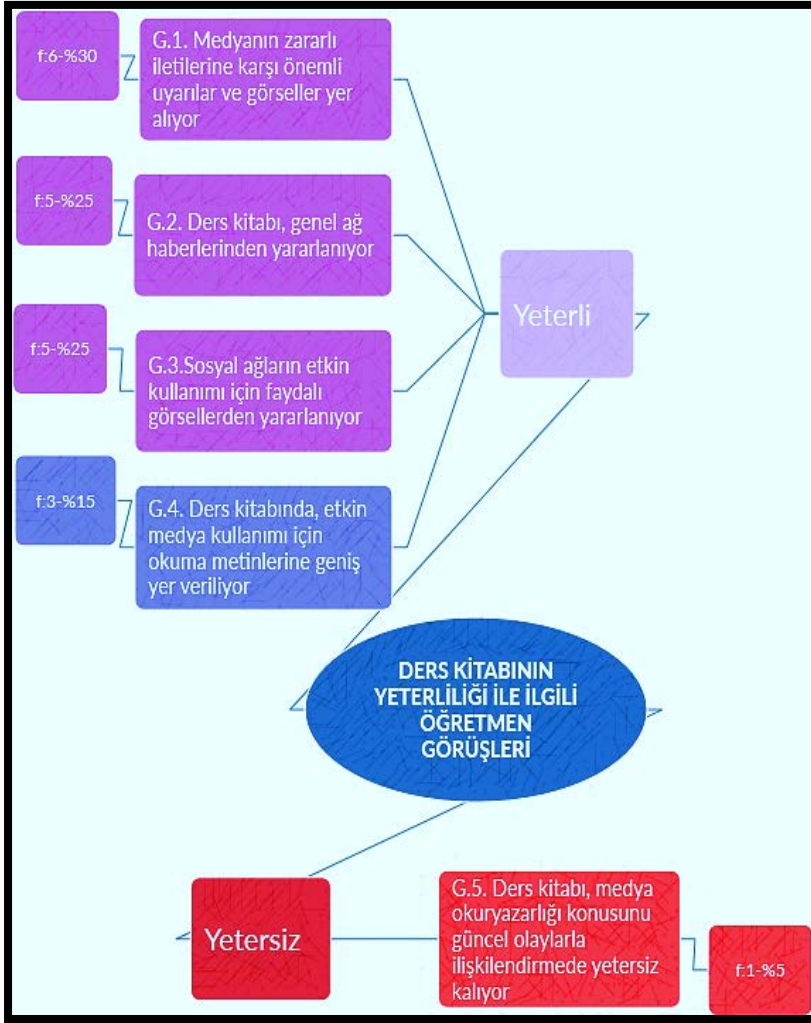
“Medya okuryazarlığı en iyi, medya araçlarını etkin kullanmakla olur. Okullarda bu eğitim medya araçları yoluyla somutlaştırıp verilirse daha iyi olur bence. Hem medya araçlarının faydalı kullanımı gerçekleşir hem de güncel konularla bu durum pekiştirilmiş olur.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 2; G.4)

### **Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Medya Okuryazarlığı Açısından Değerlendirilmesine İlişkin Durum**

Çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, sosyal bilgiler ders kitabının medya okuryazarlığı açısından yeterli olup olmadığına ilişkin görüşleri Şekil 3’de gösterilmiştir.

Şekil 3’te, öğretmenlerin sosyal bilgiler ders kitabının medya okuryazarlığı açısından yeterli olup olmadığı ile ilgili iki alt tema ürettikleri görülmüştür. Sosyal bilgiler ders kitabının, medya okuryazarlığı konusunda yeterli olduğuna ilişkin görüş bildiren öğretmenler, bu durumu: “Medyanın zararlı iletilerine karşı önemli uyarılar ve görseller yer alıyor”, “Ders kitabı, genel ağ haberlerinden yararlanıyor”, “Sosyal ağların etkin kullanımı için faydalı görsellerden yararlanıyor” ve “Ders kitabında, etkin medya kullanımı için okuma metinlerine geniş yer veriliyor” şeklinde gerekçelendirmiştir. Buna karşılık, 1 (%5) öğretmen de “Ders kitabı, medya okuryazarlığı konusunu güncel olaylarla ilişkilendirmede yetersiz kalıyor” şeklinde olumsuz görüş ifade etmiştir.

Şekil 3’ten de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin neredeyse tamamının sosyal bilgiler ders kitabını medya okuryazarlığı açısından yeterli görmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler ders kitabının medya okuryazarlığı açısından oldukça iyi hazırlandığı ve bu hususun önemsendiği söylenebilir.



**Şekil 3.** Ders kitabının medya okuryazarlığı açısından yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri

Çalışma grubu üyelerinin, “Sosyal bilgiler ders kitabını, öğrencilere medya okuryazarlığını kazandırması açısından yeterli buluyor musunuz? Neden?” şeklindeki soruya yönelik verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

“Ders kitabında medyanın olumlu yönlerine karşı olumsuz yönleri de işlendiği için bu durumu çok önemsiyorum. Medyanın ve medya araçlarının olumlu yönleri kadar olumsuz yönlerinin de olduğunun bilinmesi bu açıdan önemli. Ders kitabının da bu noktaya temas etmesi ve bunu işlemesini önemseydiğim için ders kitabının bu açıdan yeterli görüyorum.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 6; G.1)

“Ben bu konuda sosyal bilgiler ders kitabını yeterli buluyorum. Çünkü medya ile ilgili konular detaylı işlendiğini görüyorum. Mesela olayın sadece olumlu yönlerine değinmemiş. Hepimiz iyi biliyoruz ki bu olayın olumlu yanları kadar olumsuz yanları da var. Ders kitabı bu açıdan iyi hazırlanmış; medyanın çocuklar için zararlı olabileceği durumlar göz önüne serilmiş ve önemli görseller ile pekiştirilmiş.” **(Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 2; G.1)**

“Sosyal bilgiler ders kitabında özellikle bilim ve teknolojiyle ilgili ünitelerde özellikle sosyal medya ile ilgili güzel konulara değinilmiş. Bu durumun hayatımızı kolaylaştırdığı kadar bazı yeni problemleri de beraberinde getirdiği vurgulanıyor kitapta. Örneğin geniş kitleler içinde bulunsak dahi başımız telefona gömülü, sosyal medya mecralarında zaman geçirdiğimiz ifade ediliyor. Yani kalabalıklar içinde yalnızlık... böyle olunca da medyanın zararlarını da görmüş, öğrenmiş oluyoruz. Tüm bu konulara değindiği için de ders kitabını yeterli buluyorum.” **(Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 11; G.1)**

“Bence sosyal bilgiler ders kitabı, medya okuryazarlığı açısından gayet yeterli. Çünkü kitabın pek çok sayfasında genel ağ haberlerinden yararlanıyor. Yani internette önemli olarak görülen çok sayıda web haberleri veya görselleri genel ağ haberleri başlığı altında sunuluyor. Böyle olunca da öğrenciler hem genel ağ haberlerinden yararlanmış oluyorlar hem de istedikleri haberlere ne şekilde ulaşmaları gerektiğini öğreniyorlar.” **(Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 8; G.2)**

“Medyayı daha iyi takip etmek ve daha etkili kullanmak için genel ağ haberleri sosyal bilgiler kitabında geniş yer ayrılmış. Öğrencilerimiz de hem genel ağ haberleri ile dersi ilişkilendirmiş oluyorlar hem de bilgiye erişme yollarını öğrenmiş oluyorlar.” **(Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 14; G.2)**

“Ders kitabında: Medyayı nasıl faydalı kullanırız? Sosyal medyada veya genel medyada nelere dikkat etmeliyiz? Medyanın bize vereceği zararlar nelerdir ve bunlara nasıl önlemler alırız? Gibi pek çok meseleler zengin görsellerle sunulmuştur. Bu da kitabı aslında medya okuryazarlığı açısından verimli yapıyor.” **(Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 3; G.3)**

“Hem medya hem de sosyal medyayla alakalı okuma metinleri var. Bunların sosyal hayatla ve bireysel yaşamla alakalı yansımaları işleniyor ders kitabında. Bunlar hem güzel görsellerle zenginleştirilmiş ve hem de öğrencilerin görüşlerini yazmaları ve bu konuda düşüncelerini ifade etmeleri için sayfa sonlarında yer ayrılmış. Bu bakımdan ders kitabının medya okuryazarlığını önemseydiğini görüyorum.” **(Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 19; G.3)**

“Medya okuryazarlığında önemli konulardan biri bence gündemi iyi takip edebilmektir. Güncel olayları, gündemdeki haberleri takip etmek bu açıdan önemlidir. Sosyal bilgiler ders kitabı aslında pek çok açıdan iyi hazırlanmış ancak bana göre

*güncel olaylarla kitabın ilişkilendirilmemesini veya az ilişkilendirilmesini yetersiz olarak değerlendiriyorum.” (Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 7; G.5)*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı ile ilgili görüşlerinin temele alındığı bu çalışmada, öğretmenlerin konuyla ilgili birbirinden farklı görüşler ürettikleri ve bu farklı görüşleri de çeşitli gerekçelerle temellendirdikleri Şekil 1, 2 ve 3'te görülmüştür. Öğretmenlerin medya okuryazarlığına ilişkin değerlendirmeleri, araştırmacı tarafından hazırlanıp uygulanan yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular çerçevesinde gerçekleşmiştir. Yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen bulgular incelendiğinde, medya okuryazarlığının pek çok boyutları ile irdelendiği ve özgün yorumlarla değerlendirildiği görülmüştür.

Yapılandırılmış görüşme formunda yer alan “*Medya okuryazarlığı denilince aklınıza ne geliyor?*” şeklindeki birinci soruya yönelik olarak çalışma grubu üyeleri tarafından; sosyal medyanın etkin kullanılması, medya iletilerine karşı dikkatli olunması, medyanın olumsuz yönüne karşı farkındalığın kazanılması, medya yoluyla bilgiye ulaşılması ve bireylerin kendilerini daha iyi ifade etmeleri vurgulanmıştır. Katılımcıların vurguladıkları bu tanımlardan hareketle, medya okuryazarlığının özellikle günümüzde öneminin gittikçe arttığı söylenebilir. Nitekim bireylerin günlük yaşamında medya ve medya araçları hiç olmadığı kadar yer almaktadır ve günlük yaşamın birer parçası haline gelmektedir. Bu çalışmaya katılan öğretmenler ise medya okuryazarlığını geniş ve farklı perpektiflerle tanımlamış, medyanın avantajlarına ve risklerine vurgu yapmıştır. Deveci ve Çengelci (2008) tarafından yapılan “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarından Medya Okuryazarlığına Bir Bakış*” isimli çalışmasında ulaşılan bulgularla, bu çalışmada ulaşılan bulgular paralellik göstermektedir. Şöyle ki; Deveci ve Çengelci (2008) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, medya okuryazarlığını; gündemi takip etme, medya iletilerini sorgulama, yorumlama ve değerlendirme olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Tüm bu ifade ve değerlendirmelerin bu çalışmada ulaşılan bulgularla örtüştüğü görülmüştür. Ayrıca, Harshman (2018) ile Manfra ve Holmes (2018) tarafından yapılan çalışmalarda da medya okuryazarlığı hususunda benzer ifadelerin yer aldığı görülmüştür. Dolayısıyla tüm bu çalışmaların birbirini desteklediği ve pek çok açıdan benzerlikler taşıdığı söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen diğer önemli bir bulgu da Şekil 2’de yer alan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin medya okuryazar bireyler olmaları için yapılması gerekenlerdir. Bu konuda, çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenleri, öğrencilerin medya okuryazar bireyler olmaları için; derslerin somut ve pratiğe dönük olması, velilerle işbirliği içinde olunması, öğretmen ve öğretmen adaylarına bu hususta eğitimler verilmesi ve dersin güncel konularla ilişkilendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenler medya okuryazarlık

eğitiminin etkili olabilmesi için derslerin somutlaştırılması ve uygulamaya dayalı olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenler, medya okuryazar bireylerin yetişmesi için sadece okulda verilen derslerin yeterli olmayacağı aynı zamanda velilerle de bir işbirliğine gidilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, medya okuryazar bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının da bu hususta çeşitli eğitimler almaları gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Buradan hareketle çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, öğrencilerin medya okuryazar bireyler olmaları için birbirinden farklı ve gerekli önemli pek çok önerilerde bulunduğu söylenebilir. Bütün ve Kesten (2014) tarafından yapılan çalışmada; medya okuryazarlığının öğrencilere kazandırılmaya çalışılırken onların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam ve özgürce tartışabilecekleri güncel konular hazırlanması gerektiğini; zira medya okuryazarlığının temel gayesinin medyayı faydalı ve etkili kullanan ve bunu sorgulayıp analiz eden bireyler yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Bütün ve Kesten (2014) öğrencilerin daha çok dikkatlerini çekecek güncel konuların müfredata dahil edilmesi gerektiğini ve öğretmenler ile velilerin iş birliği içinde bulunarak öğrencilerin medyayı ve araçlarını daha etkin kullanabileceğini de ifade etmiştir. Yapılan bu öneriler ile bu çalışmada ulaşılan bulguların birbirini desteklediği görülmüştür. Çepni, Palaz ve Ablak (2015) tarafından yapılan “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*” isimli çalışmada, öğretmen adaylarına yönelik olarak medya okuryazarlık düzeylerinin artması için hizmet öncesi eğitim etkinliklerinin artırılması gerektiğini ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin de medya okuryazarlığı hususunda geniş bir farkındalıkla, medya okuryazarlığını farklı yönleriyle içselleştirmek suretiyle okul temelli etkinlikler gerçekleştirmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Bu yönüyle Çepni, Palaz ve Ablak’ın (2015) vurguladığı hususlar ile bu çalışmada elde edilen sonuçlar birbiriyle örtüşmektedir. Uslu, Yazıcı ve Çetin (2016) tarafından yapılan “*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeyleri*” isimli çalışmada da benzer ifadeler yer almıştır. İlgili çalışmada hem öğretmen adaylarının hem de halihazırda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığını daha da içselleştirmeleri bağlamında eğitimler almaları gerektiği vurgulanmıştır. Dolayısıyla tüm bu ifadeler, bu çalışmanın hedef kitesini oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerin görüşleri ile bağdaşmaktadır. Ayrıca, Bozkurt ve Çoşkun (2018) tarafından yapılan “*21. YY Okuryazarlığı: Öğretmen Adaylarının Medya Algularına Genel Bir Bakış*” isimli çalışma ile Manfra ve Holmes (2020) tarafından yapılan “*Integrating Media Literacy in Social Studies Teacher*” isimli çalışmada da benzer sonuçlar elde edildiği ve yukarıda zikredilen tüm bu çalışmaların birbirini desteklediği görülmüştür.

Son olarak, bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç da öğretmenlerin perspektifinden, sosyal bilgiler ders kitabının, medya okuryazarlığı hususunda yeterli olup olmadığı konusudur. Çalışma grubu üyelerini oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin neredeyse tamamı, sosyal bilgiler ders kitabının medya okuryazarlığı

konusunda yeterli bir düzeyde olduğunu ifade etmiş ve bu durumu çeşitli gerekçelerle de izah etmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda medya okuryazarlığının incelendiği bu çalışmada şu öneriler sunulabilir:

- ✓ Sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığına ilişkin görüşlerinin temele alındığı bu çalışmada nitel yöntem kullanılmıştır. Başka çalışmalarda nicel veya karma yöntemler kullanılarak daha farklı sonuçlara ulaşılabilir ve bu çalışmayla karşılaştırılabilir.
- ✓ Bu çalışmada öğretmen görüşlerine vurgu yapılmıştır. Benzer konuda öğrencilerin görüşlerini temele alan çalışmalar da yapılabilir.
- ✓ Bu çalışmaya sosyal bilgiler öğretmenleri katılım sağlamıştır. Medya okuryazarlığı konusunda diğer branşlarda yer alan öğretmenlerin de görüşlerine başvurularak daha genel ve karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşılabilir.

### **Etik**

Bu çalışma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu gerekli incelemeler yapmıştır ve kurulun 16.06.2023 tarih ve E-76244175-050.01.04-237168 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Akturan, U., & Esen, A. (2008). Fenomenoloji. T. Baş, ve U. Akturan (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (s. 83-98) içinde. Seçkin Yayıncılık.
- Altıntaş, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 602244) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Altun, A. (2008). Türkiye’de medya okuryazarlığı. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 16, 30-34.
- Altun, A. (2012). Kanada’daki sosyal bilgiler programlarında medya okuryazarlığı eğitimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 230-244.
- Bayram, N. (2002). *Toplum ve iletişim*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

- Bozkurt, F., & oşkun, D. (2018). 21. yy okuryazarlığı: öğretmen adaylarının medya algılarına genel bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 493-511. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.381046>
- Bütün, E., & Kesten, A. (2014). Medya okuryazarlığı dersi hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 31, 49-63.
- Çepni, O., Palaz, T., & Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 431-446. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8464>
- Çinelioğlu, G. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 335178) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkkesir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Damico, J. S., & Panos, A. (2018). Civic media literacy as 21st century source work: Future social studies teachers examine web sources about climate change. *The Journal of Social Studies Research*, 42(4), 345-359.
- Deveci, H., & Çengelci, T. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından medya okuryazarlığına bir bakış. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 25-43.
- Elma, C., Kesten, A., Dicle, A. N., Mercan, E., Çınkır, Ş., & Palavan, Ö. (2009). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin medya ve medya okuryazarlığı dersine ilişkin tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 93-113.
- Güney, B. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımlarının medya okuryazarlık düzeyinde farklı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 529908) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi- Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Harshman, J. (2018). Developing global citizenship through critical media literacy in the social studies. *The Journal of Social Studies Research*, 42(2), 107-117. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2017.05.001>
- Hepburn, M. A. (1999). Media literacy: A must for middle school social studies. *The Clearing House*, 72(6), 352-356.
- Kansızoğlu, H. B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı dersine yönelik görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(2). 469-486. <https://doi.org/10.17051/ieo.2016.43360>

- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim online*, 8(3), 798-808.
- Kocadaş, B. (2006). Kültür ve medya. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-7.
- Koçoğlu, E., Salur, M., & Yiğen, V. (2019). Medya okuryazarlığı ve eğitimde temel yaklaşımlar. E. Koçoğlu ve Ö. Akman (Ed.). *Medya okuryazarlığı ve eğitimi* (s. 35-51) içinde. Pegem Akademi.
- Kubey, R. (2004). Media literacy and the teaching of civics and social studies at the dawn of the 21st century. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 69-77.
- Kurtulmuş, T. (2014). *Sosyal bilgiler eğitiminde medya okur-yazarlığı dersinin ortaokul öğrencilerine etkisi* (Tez No. 368165) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi- Kayseri ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kuru, E. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı hakkındaki düşüncelerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 2105-2152.
- Manfra, M., & Holmes, C. (2020). Integrating media literacy in social studies teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(1), 121-141.
- Manfra, M. M., & Holmes, C. (2018). Media literacy and fake news in the social studies. *Social Education*, 82(2), 91-95.
- Mason, L., & Metzger, S. A. (2012). Reconceptualizing media literacy in the social studies: A pragmatist critique of the NCSS position statement on media literacy. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 436-455.
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20BİLGİLER%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%20.pdf> adresinden 13.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Nalçacı, A., Meral, E., & Şahin, İ. F. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile medya okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 21(36), 1-12. <https://doi.org/10.17295/dcd.99051>
- Nalçaoğlu, H. (2003). Medya ve toplum ilişkisini anlamak üzere bir çerçeve. Sevda Alankuş (Der.). *Medya ve Toplum* içinde (43-59). IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Özel, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı algılarının incelenmesi* (Tez No. 533984) (Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi- Kütahya). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.



- Scharrer, E. (2002). Making a case for media literacy in the curriculum: Outcomes and assessment. *Journal of Adolescent Adult Literacy*, 46(4), 2-6.
- Şimşek İşliyen, F., & İşliyen, M. (2015). Çocukların medya algısının resimler üzerinden analizi. *Global Media Journal TR Edition*, 5(10), 271-287.
- Sperry, C. (2006). Seeking truth in the social studies classroom: Media literacy, critical thinking and teaching about the Middle East. *Social Education*, 70(1), 37.
- Torres, M., & Mercado, M. (2006). The need for critical media literacy in teacher education core curricula. *Educational Studies: Journal of the American Educational Studies Association*, 39(3), 260-282.
- Uslu, S., Yazıcı, K., & Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 756-778. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.31201>
- Uslu, Y. (2017). Medya okuryazarlığı öğretim materyalinin görsel tasarım açısından incelenmesi. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 3(2), 156-166.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ş. (2018). Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin medya okuryazarlığı eğitimi yeterlikleri ve bu yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (41), 165-182.
- Youngbauer, V. W. (2013). Application of media literacy and cultural studies in K-12 social studies curricula. *The Social Studies*, 104(5), 183-189.

### Extended Abstract

Media includes all kinds of printed, electronic and digital tools that allow the transfer of information such as newspapers, magazines, books, television, computers, internet, mobile phones, video games, movies, music, CD-ROM, DVD, billboards and pagers (Uslu, 2017).

According to Şimşek İşliyen and İşliyen (2015), the media has entertaining and promotional features as well as informative and educational features. In this respect, media is expressed as a set of tools containing various texts, sounds and images. Kansızoğlu (2016), on the other hand, emphasizes that the media has functions such as entertaining, informing, educating, forming public opinion, protecting cultural and social values, promoting, socializing and reporting.

The media has become very important in the lives of individuals. The importance and influence of the media in the socialization of individuals has considerably increased. Thus, the need to revise educational goals and make new definitions arose. It is known that the media has great effects especially on children. As technology develops and becomes widespread, young children are faced with media messages through various media channels (Elma et al., 2009). In this respect, it can be said that media literacy education is of great importance for children to be equipped against all kinds of harmful content that may come from the media and to minimize these harms. Media literacy education aims to discuss the issues related to the media and its messages, to make users learn the effective and beneficial use of media tools and to encourage critical thinking. In addition, with media literacy education, students learn the latent impact of media messages and content and how they are created, marketed and distributed (Scharrer, 2002).

The study employed a qualitative research method. Since this study was conducted to elicit the opinions of social studies teachers about media literacy, the phenomenology model was preferred. The study group consists of 20 social studies teachers working in state schools in the cities of Şanlıurfa and Muş. After the theoretical dimension of the research was created, a semi-structured interview form was prepared to get the opinions of the social studies teachers on media literacy. After receiving the written opinions of the participants by the researcher, the answers given by the participants were grouped and analyzed using the content analysis technique.

When the teachers' opinions on media literacy were examined, it was found that 6 teachers expressed that "it is about using social media effectively and beneficially", 4 teachers stated that "it involves being cautious and displaying a critical attitude towards all types of media messages", 4 teachers stated that "it entails raising awareness about the negative aspects of the media", 3 teachers emphasized "the importance of closely following the media to acquire local and global knowledge", and 3 teachers believed that "it enables individuals to express themselves better through media tools".

When the teachers' opinions on what needs to be done for students to become media literate individuals were examined, it was found that 7 teachers expressed that "media literacy lessons should be made more tangible and implemented through practical activities", 7 teachers stated that "parents should be educated and encouraged to collaborate with teachers in this regard", 4 teachers emphasized "the importance of providing training on media literacy for both teachers and pre-service teachers" and 2 teachers stated that "classroom lessons should be related to current topics and integrated with media resources".

It was seen that the teachers produced two sub-themes about whether the social studies textbook is sufficient in terms of media literacy. Except for one teacher, all the remaining teachers considered the social studies textbook sufficient in terms of media literacy.

In this study, which is based on the opinions of the social studies teachers about media literacy, it is seen in Figures 1, 2 and 3 that the teachers differ from each other in many subjects and the reasons underlying this differentiation are produced by the members of the study group. In the study, when the findings obtained in line with the answers given by the social studies teachers to the questions in the semi-structured interview form were examined, it was seen that media literacy was examined in many respects and evaluated with original interpretations.

The answers given to the question “What comes to your mind when you hear the word media literacy?” in the semi-structured form are as follows. “It is to use social media effectively and beneficially”, “It is to have a careful and critical attitude towards all kinds of media messages.”, “It is to raise awareness against the negative side of the media”, “It is to be informed locally and globally by following the media closely.” and “Individuals express themselves better through media tools.” The findings obtained in the study conducted by Deveci and Çengelci (2008) are similar to the findings of the current study. Deveci and Çengelci (2008) stated that pre-service social studies teachers perceive media literacy as following the agenda, questioning, interpreting and evaluating media messages. Moreover, studies by Harshman (2018) and Manfra and Holmes (2018) found similar findings about media literacy.

Finally, another remarkable result obtained in this study is about whether the social studies textbook is sufficient in terms of media literacy from the perspective of teachers. Almost all of the social studies teachers in the study group stated that the social studies textbook is at a sufficient level in terms of media literacy and explained this situation with various reasons.

## Sınıf Dışı Eğitim Etkinliklerine İlişkin Okul Yöneticileri, Sınıf Öğretmenleri ve Veli Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ayça Cirit Gül\*, Elif Omca Çobanoğlu\*\*

Makale Geliş Tarihi: 04/07/2023

Makale Kabul Tarihi: 16/01/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1322777

### Öz

İlkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin görüşlerinin değerlendirildiği bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma, 30 ilkokul öğrencisiyle sınıf dışı eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen etkinliklere yönelik gözlemler, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velileri için hazırlanan çevrimiçi formlar kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca araştırmacılar tarafından gözlemler yapılmıştır. Gözlemler ile okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler betimsel; velilerden elde edilen veriler ise içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. Analizler sonucunda, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin her çocuk için önemli olduğu; çocukları bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişim gibi farklı gelişim alanlarına katkıları olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, özellikle oyun çağına ve bilişsel açıdan somut işlemler döneminde olan okul öncesi ve ilkokul kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin çok yönlü gelişimlerinin desteklenmesi bakımından sınıf dışı eğitim etkinliklerinin tasarlanmasının gerekli olduğu ve hayat bilgisi gibi farklı disiplinlere ve kazanımlara yönelik etkinlikler geliştirilmesinin önemli olduğu söylenebilir.


**Anahtar Kelimeler:** İlkokul öğrencileri, okul yöneticileri, öğretmen, sınıf dışı eğitim, veli.

## Evaluation of The Opinions of School Administrators, Classroom Teachers and Parents on Outdoor Education Activities

### Abstract

This study, in which the point of view of school administration, classroom teachers, and parents of students regarding outdoor education activities in primary school environments and their surroundings is studied, was designed by the situation assessment, which is qualitative research design. Activity directions were collected separately for school guidelines, classroom teachers, and student's parents using online forms. During the observations during the activities, descriptive analysis was done by writing down the observations made by the organizers during the activities, and the instructions were collected from the school education and classroom departments. The content analysis analyzed the rate from the parents of the

\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Samsun, Türkiye, [ayca.cirit@omu.edu.tr](mailto:ayca.cirit@omu.edu.tr) ORCID: [0000-0003-4765-1153](https://orcid.org/0000-0003-4765-1153) 

\*\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Samsun, Türkiye, [omca@omu.edu.tr](mailto:omca@omu.edu.tr) ORCID: [0000-0002-3691-8273](https://orcid.org/0000-0002-3691-8273) 

**Kaynak Gösterme:** Cirit Gül, A. & Çobanoğlu, E. O. (2024). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine ilişkin okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve veli görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1672-1699.

*students. As a result of the data analysis from the data collection tools, outdoor education activities are essential for every child and contribute to different development areas such as persuasive, affective, psychomotor, and social development. This includes that it is necessary to design outdoor education activities suitable for them to reach the next ones, as they see what they see, especially in preschool and primary school levels, which are playtimes and concrete operations, and that it is essential to design the departments for different disciplines and acquisitions such as life studies.*

**Keywords:** *Classroom teachers, outdoor education, parents, primary school students, school administrators.*

## Giriş

Doğa veya doğal alanlar, bireylerin fiziksel, zihinsel ve duygusal durumlarına olumlu katkıları olan, bireylerin doğanın sağaltıcı gücünden faydalanmalarına olanak tanıyan ve yeni deneyimler kazanmalarına imkân sunan ortamlardır. Doğa ile iç içe geçmiş ortamlar, yetişkin bireylerden ziyade özellikle küçük yaş gruplarındaki çocuklar üzerinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarının yanı sıra sosyal ve psikolojik gelişimlerini güçlendirme özelliğine sahiptir (Cirit Gül, 2023). Çocukların doğa ile kurdukları temas süresinin artması, onların daha mutlu, daha üretken ve daha yaratıcı yetişkinler olarak yetişmelerini kolaylaştırmaktadır (Cottrell, & Cottrell, 2020; Fiskum, & Jacobsen, 2012). Ancak, zaman içinde yaşanan teknolojik ve bilimsel gelişmeler nedeniyle çocuklar tüm toplumlarda doğadan uzaklaşabilmekte; nüfusların hızlıca artması sebebiyle kentleşmenin artması ve doğal ortamların yok olması çocukların açık alanlarda geçirdikleri vakti azaltabilmekte ya da engelleyebilmektedir.

Günümüzde birçok okul etrafı beton duvarlarla çevrilmiş ve zemini beton olan ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Her iki ebeveyni de çalışan çocukların neredeyse tamamı gününün çoğunu eğitim gördükleri okullarda geçirmektedirler. Betonlarla çevrilmiş okul ortamları/bahçeleri, çocukların farklı gelişim alanlarına katkı sunacak şekilde düzenlense dahi çocukların doğa ile bağ kurmalarına ve etkileşimde bulunmalarına imkân tanıyamamaktadır (Avcı & Gümüş, 2020; Çelik, 2012; MEB, 2019; Louv, 2018). Bu imkânsızlığın önüne geçme noktasında en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin ise, öğrencilerinin doğada vakit geçirmeleri için fırsatlar yaratmak, onların daha kaliteli ve verimli zaman geçirmelerini sağlamak için de öğrencilerinin doğayla temasını en doğru ve etkili şekilde nasıl sağlayacağı konusunda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Tatar & Bağrıyanık, 2012). Bu bilgi birikiminin yanı sıra öğretim programlarında standardize edilmiş eğitim süreçlerini dört duvarın arasından çıkartıp yapılandırılmamış sınıf dışı bir ortama entegre etme noktasında birtakım yeterliliklere de sahip olmaları gereklidir. Öğretmenler sahip oldukları bu yeterlilikler sayesinde sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirdikleri sınıf dışı eğitim faaliyetlerini öğrencilerinin bilgilerini artırıcı, becerilerini geliştirici ve psikomotor kazanımlar edindirci biçimde

düzenleyebilmektedirler. Bu bağlamda ele alındığında sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen bu eğitim faaliyetlerinin açıklanması gereği ortaya çıkmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde, sınıf dışı eğitim ile ilgili farklı adlandırmalar ve tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Uluslararası alan yazında ‘outdoor education’ başlığı ile adlandırılan sınıf dışı eğitim; ulusal alan yazında dış mekân eğitimi, açık hava etkinlikleri, okul dışı öğrenme faaliyetleri, çevre eğitimi ve doğa eğitimi gibi isimlerle tanımlanmaktadır (Balkan Kıyıcı, Atabek Yiğit & Darçın, 2014; Birinci, 2013; Civelek & Özyılmaz Akamca, 2018; Çağlar Karapınar & Arıbaş, 2017; Çetingüney & Büyük, 2022; Demir & Çetin, 2022; Kahyaoğlu, 2016; Öztürk Aynal, 2013; Şahin & Yazgan, 2013). Ford’un (1986) çalışmasında ise sınıf dışı eğitim, taşıdığı benzer özellikler nedeniyle çevre eğitimi, koruma eğitimi, okul kampları, açık hava rekreasyonu, dış mekân arayışları, macera eğitimi, deneysel eğitim, çevresel deneyim ve doğa eğitimi gibi isimlerle de nitelendirilmektedir. Gerek ulusal gerekse uluslararası çerçevede farklı isimler verilmiş olsa da sınıf dışı eğitimin sahip olduğu özellikler ve içeriği ele alındığında farklı araştırmacılar tarafından benzer şekilde tanımlandığı göze çarpmaktadır. Örneğin, Eaton (2000) sınıf dışı eğitimi, doğaya saygı duyulmasının sağlanması amacıyla farklı mekanlarda farklı disiplinleri bir araya getirme süreci olarak tanımlarken; Bunting (2006), bir konunun öğretilmesi veya birtakım becerilerin geliştirilmesi için etkinlik süreci olarak nitelendirmekte; Payne ve Wattcow (2008) ise açık alanda uygulanan, macera, risk ve yarışın sürecine dahil edildiği, bireyi çok yönlü gelişimine katkı sunan bir süreç olarak (Becker, Lauterbach, Spengler, Dettweiler, & Mess, 2017) en genel manada ise sınıf dışı ortamlarda öğrenme, öğretme ve deneyimleme süreci şeklinde ifade etmektedir.

Sınıf dışı eğitim ile ilgili geçmişten bugüne yapılan birçok tanımlama olmasına rağmen hepsinin temelinde bu eğitimin dayanması gereken dört ana unsur bulunmaktadır (Bunting, 2006):

- Sınıf dışı eğitim, uygulamaya dayalı olmalıdır ve öğrenciler bu uygulama sürecinde aktif olmalı ve deneyim kazanmalıdır.
- Sınıf dışı eğitimde, doğal çevre ile etkileşim halinde olunmalı ve insan-doğa arasında bağ kurulmalıdır.
- Sınıf dışı eğitimde, uygulama, genelleme, yansıtma ve süreklilik önemlidir.
- Sınıf dışı eğitimcileri, öğrencilerinin beş duyu organlarını kullanarak ve aktif olduklarında öğrendiklerinin bilincinde olduklarından eğitim planlamasında disiplinler arası ilişkinin kurulması önemlidir.

Sınıf dışı eğitimin, geleneksel eğitim düzeninin dışında farklı ortamlarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleşmesi, öğrencilerin öz keşif, öz düzenleme ve öz değerlendirme gibi birtakım becerilerinin gelişmesine olanak tanınması ve okulda geçirilen vakitlerin daha nitelikli olmasını sağlaması gibi gerek öğrenme ortamları gerekse öğrenciler açısından olumlu özelliklere sahip olduğu görülmektedir. Yine

özellikle alt kademelerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenmelerini daha somut şekilde gerçekleştirebilmelerini sağlama ve öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha çok ilgisini çeken, merak ve heyecan duygularını canlı tutan bir öğretim süreci olma gibi özellikler de taşımaktadır (Çobanoğlu & Cirit Gül, 2017). Ayrıca sınıf dışı eğitim, öğrencilerin sosyal anlamda gelişimlerine katkı sağlamasının yanı sıra doğayla etkileşim kurularak gerçekleşen öğrenme, akademik anlamda başarılarının artmasını sağlamakta ve gelecek nesillerin doğa bilinci kazanmış bir toplum olarak yetişmesine imkân tanımaktadır (Rios & Brewer, 2014).

Sınıf dışı eğitimin yukarıda bahsedilen özellikleri ve öğrencilere sağladığı çok yönlü katkıları değerlendirildiğinde, geliştirilen öğretim programlarında ve uygulamaya dönük çalışmalarda sınıf dışı eğitime yapılan yönlendirmelerin artması ve öğrencilerin farklı özelliklerini keşfetmelerini sağlayıcı planlamalar yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazında sınıf dışı eğitim ile ilgili birçok çalışma olduğu görülmektedir. Ancak bu çalışmaların genel olarak sınıf dışı eğitimin özellikleri (Okur Berberoğlu & Uygun, 2013), sınıf dışı eğitime yönelik görüşler (Avcı & Gümüş, 2019; Demirtaş & Akkocaoğlu Çayır, 2021; Dymont, Downing, Hill, & Smith, 2018), sınıf dışı eğitimin öğrencilere sağladığı faydalar (Bodur & Yıldırım, 2018; Çobanoğlu & Cirit Gül, 2017; Karakaş Özür & Şahin, 2017) ve sınıf dışı eğitimin öğretim müfredatlarındaki yeri (Bozkurt, 2021; Ceylan, 2021; Dymont vd., 2014; Hobbs, McMahan, & Stawski, 2018) çerçevesinde şekillendiği; uygulanan etkinliklerin öğrencilerde bıraktığı izlemine öğretmen, okul yöneticileri ve veliler gözüyle değerlendiren çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda gerek alan yazındaki açıklık gerekse sınıf dışı eğitimin ve ilkökul öğrencilerinin gelişimsel özellikleri göz önüne alındığında, bu çalışmanın alana önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu amaçla gerçekleştirilen bu çalışmada, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimlerine etkileri okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin görüşleri ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıtlar aranmıştır:

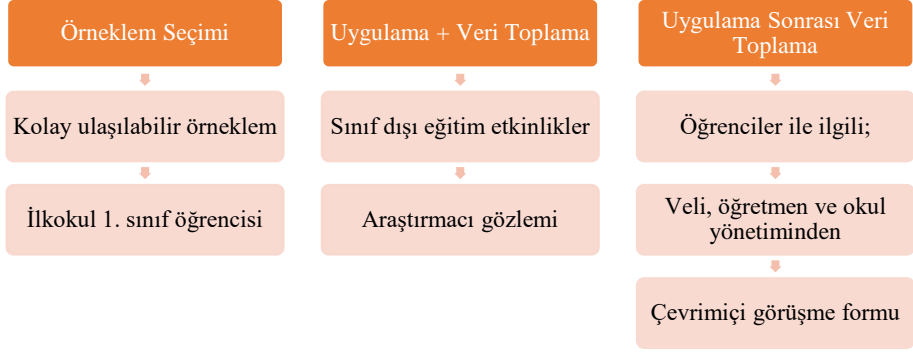
1. Veliler, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine olan etkilerini nasıl değerlendirmektedirler?
2. Okul yöneticileri sınıf dışı eğitim etkinliklerini nasıl değerlendirmektedir?
3. Sınıf öğretmenleri sınıf dışı eğitim etkinliklerini nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğrencilerin kazanımları edinme durumları nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin ve öğrencilere sağladığı katkıların velilerin, sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin gözünden

değerlendirilmeye çalışıldığı bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Durum çalışmaları, bir veya daha çok durumun ayrıntılı şekilde açıklandığı ve çözümlendiği bir nitel araştırma türü olarak nitelendirilebilir ve durum çalışmalarındaki durumlar olay, etkinlik veya süreç de içerebilir (Creswell, 1998; Merriam, 1988; Yin, 2009; akt. Johnson & Christensen, 2014). Araştırmaya dair genel kurgu aşağıdaki şekilde özetlenmiştir:



### Katılımcı Grubu

Bu çalışma, ilkokul 1.sınıf öğrencilerinin sınıf dışı etkinliklerden bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak nasıl etkilendiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda amaca yönelik daha somut veriler elde edebilmek amacıyla öğrenciler hakkında bilgi sahibi olan paydaşlardan yine öğrenciler ile ilgili veri toplanmıştır. Dolayısıyla etkinliklerin gerçekleştirildiği grup ilkokul öğrencileri iken verilerin toplandığı grup ise iki okul yöneticisi, dört sınıf öğretmeni ve otuz öğrenci velisinden oluşan paydaşlardır. Çalışmanın katılımcı grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, araştırmacılar tarafından maliyet ve zaman bakımından kolayca ulaşılabilen örnekleme tekniğidir (Baltacı, 2018).

### Etkinlik Süreci

Bu çalışmada uygulanan etkinlikler, 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz yarısında aynı bölgede yer alan bir üniversiteye ait ormanlık alan kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ile gündelik hayatlarının içinde olan ancak sık karşılaşmadıkları bilgileri/görselleri içeren, öğrencilerin akademik ve sosyal alanlardaki farklı becerilerine ve gelişim alanlarına hitap eden tam günlük sınıf dışı eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler, sınıf öğretmenlerinden de destek alınarak araştırmacılar tarafından yürütülmüştür. Sınıf dışı eğitimin doğası gereği 4-6 kişilik grup etkinlikleri gerçekleştirildiğinden sınıf mevcuduna uygun olarak öğrenciler altışar kişilik gruplara ayrılmışlar ve iki araştırmacı ve iki sınıf öğretmenin süreçte kolaylaştırıcı ve uygulayıcı olarak yer alması sağlanmıştır.



Çalışmada, ilkokul hayat bilgisi dersi öğretim programı “Doğada Hayat” ünitesindeki “Yakın çevresinde bulunan hayvanları gözlemler”, “Yakın çevresinde bulunan bitkileri gözlemler” ve “Yakın çevresinde bulunan bitki ve hayvanları korumaya özen gösterir” kazanımlarından yola çıkılarak süreç tasarlanmıştır. Süreçte bu kazanımlarla ilişkilendirilerek canlı ve cansız kavramları üzerinden hareket edilmiş, öğrencilerin çevrelerindeki canlı ve cansız varlıkları gözlemleyerek bu varlıklar hakkında bilgi ve tecrübe sahibi olmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

### **Veri Toplama Araçları ve Süreci**

Çalışma verileri, okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve veliler için araştırmacılar tarafından ayrı ayrı hazırlanan çevrimiçi görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Okul idarecileri için hazırlanan formda, okullarında görev yapan öğretmenlerin ne sıklıkla sınıf dışı eğitim etkinlikleri gerçekleştirdikleri, gerçekleştirilen etkinliklere okul idaresinin hangi konularda ve nasıl destekte buldukları, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilere sağladığı faydalar ve bu etkinlikleri artması için sunabilecekleri öneriler ile ilgili sorular yer almaktadır. Sınıf öğretmenleri için hazırlanan formda ise, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan ne gibi katkılar sunduğu, uygulanan etkinlikleri nasıl değerlendirdikleri, kendilerinin sınıf dışı ortamlarda ne tür etkinlikler gerçekleştirdikleri ve kendi etkinlikleri ile bu etkinlikler arasındaki benzer ve farklı yönlerin neler olduğuna ilişkin sorular bulunmaktadır. Veliler için hazırlanan formda ise çocuklarından gün sonunda aldıkları dönütler doğrultusunda cevaplayabilecekleri bazı sorular bulunmaktadır. İlgili formda, alışıl gelmiş öğrenme ortamının dışında farklı ve açık bir alanda etkinlik gerçekleştirmelerinin çocuklara bilişsel, duyuşsal ve psikomotor açıdan katkılarının neler olduğu ve gerçekleştirilen etkinliklerden bağımsız olarak çocuklarının okul ortamının dışında sınıf dışı farklı bir ortamda olmalarının gelişim açısından çocuklarına sağlayacağı katkılarının neler olabileceği yönünde görüşlerini almak amaçlı sorular bulunmaktadır. Veri toplanan her grup için araştırmacılar tarafından hazırlanan formlarda yer alan sorular, soruların anlaşılabilirliği, amaca ve hedef kitleye uygunluğu, dil açısından uygunluğu ve kapsam geçerliği noktalarında uzman görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formları, ilk olarak alan uzmanlarına gönderilmiş ve uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda revize edilmiştir. Aynı zamanda araştırmacılar tarafından da süreç boyunca sürekli olarak gözlemler yapılmıştır. Bu gözlemlerde genel olarak, öğrencilerin akranları ile kurdukları iletişime, grup çalışmaları sırasındaki iş birliklerine, etkinliklerin farklı gelişim alanlarına göre zor ve kolay gelen aşamalarına odaklanılmıştır. Gözlem formunda ele alınan başlıklar da yine alan uzmanları tarafından incelenmiş ve gereken düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Uygulamalara başlanmadan önce çalışmanın yapılabilmesi için gerekli olan resmi izinler Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 31.12.2021 tarihli 2021-1070 sayılı kararı ile alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Çalışmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Bu çalışmada da, içerik analizi tekniği ile çözümlenen veriler kod, kategori ve tema başlıkları altında değerlendirilmiştir. Veriler, her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonrasında bir araya getirilmiştir.

### **Etkinlikler**

Bu çalışmada, ilkokul 1.sınıf öğrencileri ile Hayat Bilgisi dersi kazanımlarından hareketle canlı ve cansız varlıklar hakkında bilgi edinebilmeleri, var olan bilgilerinin değerlendirilmesi, çevrelerindeki bitki ve hayvanları gözlemleyebilmeleri, eksik veya hatalı bilgilerinin ortaya çıkarılması ve çevrelerinde yaşayan varlıklar ile ilgili bilgilerinin artırılabilmesi amacıyla sınıf dışı eğitim etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz yarısında gerçekleştirilmek üzere bir günlük olacak şekilde tasarlanmıştır. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri;

- Öğrencilerin ortama, birbirlerine ve sürece adapte olabilmeleri ve dikkatlerini toplayabilmeleri amacıyla tasarlanan ve buz kırıcı özellik taşıyan bir tanışma/ısınma etkinliği;
- Hedefe ulaşılmak üzere tasarlanan ve konunun öğretiminin gerçekleştirildiği ana etkinlik
- Hem sürecin hem de öğrenmelerin değerlendirildiği, eksik veya hatalı bilgilerin tespit edildiği ve düzeltildiği yansıtma etkinliğinden oluşmaktadır.

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin ilk aşaması olan ısınma/tanışma etkinliğinde;

- Öğrencilerden çember olmaları istenmiştir.
- Çember oluşturulduktan sonra öğrencilere gözlerini kapatmaları ve doğayı dinlemeleri söylenmiştir.
- Öğrencilere doğayı dinlemeleri için 5 dakika gibi bir süre verilmiş ve sonrasında öğrencilerden gözlerini açmaları istenmiştir.
- Öğrencilere gözleri kapalı iken çevrelerindeki hangi sesleri duydukları, bu seslerin çevrelerindeki hangi varlıklara ait olduğu ya da olabileceği ve duydukları bu seslerin günlük yaşamlarında duydukları seslerden farklı olup olmadığına ilişkin sorular yöneltilmiştir.
- Her öğrencinin görüşünün alınmasının ardından öğrencilerden etkinliklerin gerçekleştirildiği çevreden çok uzaklaşmadan buldukları ortamı dolaşmaları ve gözlem yapmaları; bu gözlemleri yaparken de doğaya zarar vermeden (canlı durumdaki varlıkları öldürmeden, kopartmadan kırmadan vb) dikkatlerini çeken doğal malzemeler toplamaları istenmiştir.

- Öğrencilere gözlem yapmaları ve malzeme toplamaları için verilen 5 dakikanın dolmasının ardından tüm öğrencilerden toplanma alanında buluşmaları istenmiştir.
- Toplanma alanına gelindiğinde öğrencilerden çember oluşturmaları ve sırasıyla topladıkları malzemelerin özelliklerini (sert, pürüzlü, yumuşak, düz, sivri, kare, yuvarlak gibi) çemberin ortasına geçerek ve elindeki malzemeyi tüm arkadaşlarına göstererek söylemeleri istenmiştir.
- Tüm öğrenciler kendi malzemeleri tanıtıp özelliklerini söyledikten sonra etkinliğin ikinci aşamasına geçilmiştir.

Hedeflenen konunun/kavramların öğretiminin gerçekleştirileceği ana etkinlikte;

- Öğrencilerden çember olmaları istenmiş ve her öğrenciye bir kaşık ve bir pinpon topu verilmiştir.
- Etkinliğin gerçekleştirileceği alanda başlangıç, orta (varlık görselleri) ve bitiş (varlıkların özellikleri) noktası olacak şekilde üç nokta belirlenmiştir.
- Öğrencilere belirlenen bu noktalar üzerinde oluşan güzergâh doğrultusunda kendilerine verilen pinpon topunu kaşığa koyarak ilerlemeleri söylenmiştir.
- Öğrencilerden güzergâh boyunca ilerlerken, güzergahın ortasında bulunan masaya bırakılan görseller arasından bir varlık görseli almaları, bitiş noktasına kadar kaşıklardan topları düşürmeden ilerlemeleri ve bitiş noktasına konulan masada kağıtlar arasından orta noktadan görselini aldığı varlığın özelliğinin yazılı olduğunu düşündüğü bir kâğıdı alması istenmiştir.
- Tüm öğrenciler sırayla etkinliği tamamladığında öğrencilerden büyük bir çember olmaları istenmiştir.
- Her öğrenciden sırayla çemberin ortasına gelerek elindeki görsel ve özellik kâğıtlarını tüm arkadaşlarının görebileceği şekilde göstermeleri ve neden bu eşleştirmeyi yaptıklarını söylemeleri istenmiştir.
- Tüm öğrenciler açıklamalarını yaptıktan sonra fark edilen eksik veya hatalı eşleştirmeler akran dönütleri ile düzeltilmeye çalışılmış ve sonrasında etkinliğin son aşaması olan yansıtma etkinliğine geçilmiştir.

Sürecin değerlendirildiği ve eksik/hatalı öğrenmelerin tespit edilerek düzeltilmeye çalışıldığı yansıtma etkinliğinde ise;

- Öğrencilerden yine diğer aşamalarda olduğu gibi çember olmaları istenmiş ve her öğrenciye 1, 2, 1, 2 şeklinde numaralar verilmiştir.
- Öğrencilerin 1'ler ve 2'ler bir arada olacak şekilde grup olmaları istenmiş ve her gruba bir ip yumağı verilmiştir.

- Gruplardan kendi aralarında tekrar bir çember oluşturmaları istenmiştir.
- Çemberler oluşturulduğunda, ip yumağını elinde bulunduran öğrenciden kendi ismini, isminin baş harfiyle başlayan bir varlık ismini ve bu varlığın bir özelliğini söylemesi beklenmiştir.
- Her öğrenciden kendi üstüne düşen görevi tamamladıktan sonra bir eliyle ip yumağının bir ucunu tutması diğer eliyle ise yumağı bir arkadaşına atması istenmiştir.
- Atılan yumağı tutan öğrenciden kendisinden önceki arkadaşının ismini ve söylediği varlığı söylemesi; sonrasında ise kendi ismini ve isminin baş harfi ile başlayan bir varlığın ismini söylemesi istenmiştir.
- Gruplardaki tüm öğrenciler varlıkları ve özelliklerini söyledikten sonra ortada ip yumağından oluşan şekil ile ilgili yorum yapmaları ve sonrasında ip düğüm yapmadan toplamaları istenmiştir.
- Her iki grup da ip yumaklarını topladığında gruplar karşı karşıya getirilmiş, süreçte fark edilen eksik ve yanlış öğrenmeler giderilmiş ve her öğrenci karşısındaki arkadaşının elini sıkarak tokalaşmış ve etkinlik sonlandırılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin araştırmacılar tarafından yapılan gözlemler, öğrenci velilerinden, okul yönetiminden ve sınıf öğretmenlerinden kullanılan çevrimiçi form aracılığıyla sağlanan veriler ise ayrı başlıklar altında aşağıda sunulmuştur:

### **Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular**

Çalışma kapsamında tasarlanan etkinlikler değerlendirilirken, araştırmacılar tarafından öğrenciler hedefe/kazanıma yönelik soruları cevaplamada/örneklendirme düzeyleri, grupla çalışma, iş birliği, akran etkileşimi, yönergeleri uygulayabilme durumları, aktif ve pasif oldukları aşamalar bağlamlarında gözlemlenmiştir. Yapılan bu gözlemlere ilişkin öğrenciler gözlem formunda yer alan maddeler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Her iki araştırmacının yaptıkları gözlemler sonrasında elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin bilgi içeren aşamalarda zaman zaman zorlandıkları; uygulamalar gerçekleştirilirken akran iletişimlerini doğru ve yapıcı biçimde kurdukları; ortak çalışma gerektiren aşamalarda iş birliği yapabildikleri; bazı aşamalarda verilen yönergeleri uygulamakta zorlandıkları görülmüştür. Sürecin öğrencilerin duygusal durumlarına yansımaları değerlendirildiğinde ise büyük çoğunluğunun alıştıkları sınıf ve okul ortamının dışında doğal ve farklı bir ortamda olmaktan dolayı mutluluk duydukları, heyecan ve merak içinde oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca doğanın sesini dinlerken genel olarak bildikleri ve günlük

hayatlarında sıklıkla duydukları seslere odaklandıkları, çevrelerinde gördükleri doğal malzemeleri toplamaları ve tanıtlamaları istendiğinde, derinlemesine tanımlama yapamadıkları ve ellerindeki malzemeleri genel özellikleri (dokusu, rengi, şekli gibi) üzerinden açıkladıkları görülmüştür. Öğrencilerin buldukları bilişsel dönemin gereği konunun öğretiminde kullanılan bazı varlıkları canlılık durumlarına göre ayırt edemedikleri, bazı varlıkları ise sadece bir ya da iki özelliğini dikkate alarak sınıflandırdıkları, varlıkların özelliklerini genel olarak bildikleri ancak bunları görsellerle eşleştirirken zorlandıkları tespit edilmiştir. Her ne kadar bilişsel anlamda verilen içeriklerde zorlansalar da öğrencilerin genel olarak yapılan etkinliklerden zevk aldıkları, grup halinde çalışma yapabildikleri ve uygulama sonunda yeniden sınıf dışı ortamlarda etkinlik yapmak istediklerini dile getirdikleri görülmüştür.

### Okul Yöneticilerinin Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Etkinliklerin gerçekleştirildiği okulun yöneticilerine çevrimiçi bir form aracılığıyla sınıf dışı eğitim konusunda görüşlerinin alınacağı sorular yöneltilmiştir. Bu formda öğretmenlerin sınıf dışı ortamlarda eğitim gerçekleştirme durumları, gerçekleştirilen etkinliklerin özellikleri, sınıf dışı eğitim etkinliklerini destekleme durumları, hangi konularda öğretmenlerine destek sağladıkları, gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere katkıları ve sınıf dışı eğitim uygulamalarının artırılması için önerilerinin neler olduğu ile ilgili sorular yöneltilmiş ve okul yöneticilerinin yanıtları tablo halinde aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1.

*Okul Yöneticilerinin Etkinliklere İlişkin Görüşleri*

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretmenlerin sınıf dışı eğitim gerçekleştirme durumu	Olumlu	Evet	1
		İmkân oldukça	1
		Doğada etkinlik	1
Gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim türü	Farklı mekân	Okul bahçesinde etkinlik	1
		Ormanlık alanda etkinlik	1
	Gezi	Orman okullarına gezi	1
		Onay	1
Sınıf dışı eğitime sağlanan destek	Destek	Maddi destek	2
		Teşvik	1
		Duyuşsal	Mutluluk
Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilere katkıları	Psikomotor	Rahat hareket	1
		Muhteşem	1
	Genel	Yeni yerler tanıma	1
Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin artırılmasına yönelik öneriler	Farklı eğitim modeli	Duvarsız eğitim imkânı	1
	Öğretim programları	Programların düzenlenmesi	1

Hizmet içi eğitim	Öğretmen eğitimi	1
-------------------	------------------	---

Okul yöneticilerinin yanıtları değerlendirildiğinde, sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerini genel olarak destekledikleri, uygulanan sınıf dışı eğitim etkinliklerinin genel olarak sadece ortam değişikliği sağlanarak gerçekleştirildiği görülmüştür. Ayrıca okullarında görev yapan öğretmenlere gerek resmi izinler gerekse maddi imkânlar sunarak onları destekledikleri ve sınıf dışı eğitim etkinlikleri gerçekleştirmeleri için teşvik ettikleri, bu tür etkinliklerin öğrencilere duyuşsal ve psikomotor alanlarda olumlu etkilerinin olduğu ve sınıf dışı eğitim ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerin artırılması için duvarsız eğitim imkânı sağlanması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimler yoluyla bilgilendirilmesi konusunda önerilerde buldukları görülmektedir.

### Sınıf Öğretmenlerinin Etkinliklere İlişkin Görüşleri

Sınıf öğretmenlerine, öğrencilerinin gerçekleştirilen etkinliklerde neler öğrendikleri; etkinliklerin sevdikleri, sevmedikleri, eğlendikleri ve zorlandıkları kısımların neler olduğu; farklı bir ortamda bulunmanın öğrencilere neler hissettirdiği; daha önce kendi sınıflarında bu tür etkinlikleri gerçekleştirme durumları ve gerçekleştirdikleri etkinliklerin bu etkinlikler ile benzer ve farklı yönlerinin neler olduğu ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğretmenlerden alınan yanıtlar aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2.

*Sınıf Öğretmenlerinin Etkinliklere İlişkin Görüşleri*

Tema	Kategori	Kod	f
Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerden öğrendikleri	Bilişsel	Canlı-cansız farkları	1
		Canlı-cansız özellikleri	1
Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde sevdikleri aşamalar	Bilişsel	Keşif yapma	1
	Genel	Etkinlikleri	1
Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde sevmedikleri aşamalar	Süre	Kısa olması	1
	Genel	Hepsini sevdiler	1
Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde zorlandıkları aşamalar	İletişim	Kendisini ifade etme	1
	Genel	Zorlanmadılar	1
Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde eğlendikleri aşamalar	Genel	Oyun anları	1
		Her aşama	1
Ortam farklılığının öğrencilere hissettirdikleri	Duyuşsal	Mutluluk	2
		Eğlence	1

Sınıf öğretmenlerinin yanıtları değerlendirildiğinde, öğrencilerinin gerçekleştirilen uygulamalar sonrasında hedeflenen bilgileri kazanabildikleri, doğada olmayı, doğada araştırma yapmayı ve etkinlikler sırasında eğlendikleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin etkinliklerin kısa süreli olmasını sevmediklerini, bazı öğrencilerin kendilerini ifade etme noktasında zorlandıklarını bazılarının ise etkinliklerin hiçbir aşamasında zorlanmadıklarını, öğrencilerin genel olarak

etkinliklerin her aşamasında eğlendiklerini ve farklı bir ortamda gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencileri mutlu ettiğini ifade etmişlerdir.

### **Velilerin Etkinliklere İlişkin Görüşleri**

Bu kısımda, velilere, gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocuklarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimlerini çocuklarından edindikleri dönütler aracılığıyla değerlendirecekleri sorular yöneltilmiştir. Velilerden sağlanan yanıtlar ayrı başlıklar altında çözümlenmiş ve tablolar ve alıntılar halinde aşağıda sunulmuştur:

#### ***Ortam farklılığının hissettirdiklerine yönelik bulgular***

Velilere, okul ve sınıf ortamının dışında farklı bir ortamda gerçekleştirilen etkinliklerin çocuklarına neler hissettirdiğine ilişkin sorular yöneltilmiş ve velilerin yanıtları kod, kategori ve tema başlıkları altında aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 3.

*Ortam Farklılığının Çocuklarda Hissettirdiklerine Yönelik Bulgular*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>	
Ortam farklılığının hissettirdikleri	Duyuşsal	Mutlu	20	
		Heyecanlı	8	
		Güzel	2	
		İyi	2	
		Özgüven	2	
		Beğenme	1	
		Hoşuna gitme	1	
		Keyifli	1	
		Meraklı	1	
		Özgürlük	1	
		Soğuk	1	
		Bilişsel yeti	Düşünme	1
		Psikomotor	Eğlenme	1
			Enerjik	1
		Keşif	1	

Tablodaki veriler incelendiğinde, velilerin çoğu alışılmış sınıf ortamı dışında ilk defa karşılaştıkları bir alanda zaman geçirmenin çocuklarının duygusal durumlarını olumlu etkilediği ve onların özgüven, merak, keşif gibi bazı öz becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Velilerin ifadeleri ışığında, sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerde duyuşsal anlamda olumlu izler bıraktığı söylenebilir.

#### ***Etkinliklerin eğlenceli aşamalarına ilişkin bulgular***

Velilere, çocuklarının gerçekleştirilen etkinliklerin hangi aşamalarında eğlendiklerini ifade ettikleri sorulmuş ve velilerden sağlanan veriler kod, kategori ve tema başlıkları altında incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 4.  
*Etkinliklerin Eğlenceli Aşamalarına İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	Kod	f
Eğlenilen aşamalar	Bilişsel	İple ad söyleme	2
		Canlı cansız etkinliği	1
		Eşleştirme	1
		Görselin anlatımı	1
	Duyuşsal	Hafıza oyunu	1
		Doğayla iç içe olma	1
	Psikomotor	Oyun oynama	6
		Kaşıkla top taşıma	4
		Ağızda top taşıma	2
		Pinpon topu oyunu	2
		Toprakta bir şey bulma	2
		Kuru dal toplama	1
		Yaprak toplama	1
		Yumurta kaşık oyunu	1
		Yumurta oyunu	1
		Yumurta yarışı	1
	Genel	Her aşamada	3
		Açık alan etkinlikleri	1
		Yarışmalar	1

Veriler değerlendirildiğinde; veliler, çocuklarının koşma, zıplama, taşıma gibi dikkat ve el göz koordinasyonu gerektiren psikomotor becerilere yönelik etkinlikler sırasında eğlendiklerini ifade etmişlerdir. Aynı şekilde çocukların doğayla iç içe olmaktan ve etkinliklerin farklı aşamalarındaki bilişsel beceri gerektiren etkinliklerden zevk aldıkları belirtmişlerdir. Bulgular doğrultusunda, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin, içinde barındırdığı heyecan, hareket ve dinamizm dolayısıyla, öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerini daha ilgi çekici hale getirdiği ve sürece daha istekli bir şekilde katılmalarını sağladığı söylenebilir.

#### ***Etkinliklerin zorlayıcı aşamalarına ilişkin bulgular***

Velilere, çocuklarının yapılan etkinliklerin hangi aşamalarında zorlandıklarını ifade ettikleri sorulmuş ve velilerden sağlanan veriler kod, kategori ve tema başlıkları altında incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 5.  
*Etkinliklerin Zorlayıcı Aşamalarına İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	Kod	f
Zorlanılan aşamalar	Bilişsel	Eşleştirme	2
		Nesneleri tanımlamada	1
	Duyuşsal	Havanın soğuk olmasından	1
		Ayakta durmakta	2
	Psikomotor	İp oyunu	1
		Kaşık oyunu	1
		Kaşıkla top taşıma	1



	Kaşıkla yumurta taşıma	1
	Ormanda çiçek bulma	1
	Hiçbir şeyde	16
Genel	Harikaydı	1
	Sessiz olmakta	1

Tablodaki verilere göre, veliler, çocuklarının etkinliklerin farklı aşamalarındaki dengede durma, el-göz koordinasyonu gibi psikomotor beceri gerektiren kısımlarında zorlandıklarını belirtmişlerdir. Farklı aşamalarda zorluk yaşadığına yönelik dönüt veren çocuklar olmasına rağmen, çocukların büyük çoğunluğunun etkinliklerin hiçbir aşamasının zorlayıcı olmadığı yönünde dönüt verdikleri görülmüştür. Bu bulgulara göre, sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin, öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak tasarlandığı takdirde eğitim-öğretim süreçlerine dâhil edilmesinin öğrencilerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

### ***Etkinliklerden edinilen yeni bilgilere ilişkin bulgular***

Velilere, çocuklarının gerçekleştirilen etkinliklerde neler öğrendiklerini ifade ettikleri sorulmuş ve velilerden sağlanan veriler kod, kategori ve tema başlıkları altında incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 6.

#### ***Etkinliklerden Edinilen Yeni Bilgilere İlişkin Bulgular***

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Etkinliklerde öğrenilenler	Bilişsel	Canlı ve cansız varlıklar	6
		Hayvanlar	2
		Canlı varlıklar	1
		Canlı ve cansız varlıkların farklılıkları	1
		Canlı ve cansız varlıkların özellikleri	1
		Farklı sesler	1
		Palamutlar (Meşe palamudu)	1
		Varlıkları görüp keşfetme	1
		Yapraklar	1
		Yeni kelimeler	1
	Duyuşsal	Arkadaşları ile iyi geçinme	1
		Paylaşma	1
	Psikomotor	Dengede durma	1
		Fidan ekme	1
		Tohum toplama	1
	Doğa ile ilgili	Doğada yaşamı	1
		Doğal yaşam alanları	1
		Doğayı	1
		Doğayı hissetme	1
		Doğayı sevmeye	1
Genel	Oyunlar	3	
	Değişik ortamlar görme	1	
	Hiçbir şey	1	
	Okulda neler yapabileceği	1	

Pek çok şey	1
Sessiz olma	1

Tablodaki verilere göre, veliler, çocuklarının etkinliklerde çevrelerindeki canlı ve cansız varlıklar, bu varlıkların özellikleri, benzer ve farklı yönleri hakkında bilgi sahibi olduklarına yönelik ifadelerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde daha önceden görmedikleri ve tanımadıkları bazı varlıkları da gördükleri yönünde ifadeleri oldukları görülmüştür. Aileler ayrıca, çocuklarının edindikleri bu bilgilerin yanı sıra doğa, doğada yaşam ve doğal yaşam alanları hakkında bilgi sahibi olduklarını ve süreçte ikili ilişkilerinde olumlu gelişmeler olduğu ile ilgili birtakım anlatımlarda bulduklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilere somut deneyimler yoluyla gerek akademik gerekse sosyal yaşam becerisi kazandırabilecek nitelikte faaliyetler olduğu söylenebilir.

### ***Etkinliklerin sevilen aşamalarına ilişkin bulgular***

Velilere, çocuklarının gerçekleştirilen etkinliklerde hangi aşamaları sevdiğini ifade ettikleri sorulmuş ve velilerden sağlanan veriler kod, kategori ve tema başlıkları altında incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 7.

*Etkinliklerin Sevilen Aşamalarına İlişkin Bulgular*

Tema	Kategori	Kod	f
Etkinliklerde sevilenler	Bilişsel	Baş harfle başlayan kelime oyunu	1
		Farklı nesnelere bulma	1
		Fotoğrafları	1
	Duyuşsal	İple yapılan hafıza oyunu	1
		Arkadaşları ile etkinlik yapma	2
		Arkadaşları ile iç içe olmak	1
		Birlikte oyunlar oynama	1
		Dünyanın sesini dinleme	1
		Sesleri dinlemeyi	1
		Takım ruhu oluşması	1
	Psikomotor	Kaşıkle top taşıma	5
		Kuru dal ve palamut toplamayı	1
	Genel	Hepsini	6
		Oyunları	2
	Ortam	Yeni bilgi ve beceri	1
		Açık hava	1
		Dışarıda ders yapmak	1
		Dışarıda olmayı	1
Doğada oynanan oyunlar		1	
Doğal ortam		1	
Farklı bir ortamda bulunmak		1	

Tablodaki veriler değerlendirildiğinde, öğrencilerin genel olarak etkinliklerin tüm aşamalarını sevdiğini; sınıf ortamının dışında olmanın, farklı bir ortamda bulunmanın, hareket ve dinamizm odaklı bir öğrenme sürecinin esas alınmasının

öğrencilere öğrenme sürecini daha sevimli hale getiren bir faaliyet olarak yansıdığına yönelik ifadelerde buldukları görülmüştür. Bu bulgulara göre, sınıf dışı eğitim faaliyetlerinin öğrenme sürecini monotonluktan çıkararak farklı ve dikkat çekici bir öğrenme etkinliği olduğu söylenebilir.

### ***Etkinliklerin sevilmeyen aşamalarına ilişkin bulgular***

Velilere, çocuklarının gerçekleştirilen etkinliklerde hangi aşamaları sevmediklerini ifade ettikleri sorulmuş ve velilerden sağlanan veriler kod, kategori ve tema başlıkları altında incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 8.

*Etkinliklerin Sevilmeyen Aşamalarına İlişkin Bulgular*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Etkinliklerin sevilmeyenleri	Bilişsel	Resim-görsel eşleştirmesi	1
	Duyuşsal	Bahçede ses dinleme	1
	Psikomotor	Ayakta durmayı	1
		Kaşık taşıma	1
	Genel	Sevmediği yok	20
		Hiçbirini	2

Öğrencilerin verdikleri dönütlere göre, gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin genel olarak tüm aşamalarının öğrenciler tarafından sevildiği ancak bazı öğrencilerin bilişsel, duyuşsal veya psikomotor beceri gerektiren aşamaları sevmediklerine ilişkin ifadelerde buldukları görülmüştür. Bu veriler değerlendirildiğinde, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin ilkökul kademesinde öğrenim gören öğrenciler için bilişsel düzeylerine ve gelişim özelliklerine göre planlandığı takdirde gerek akademik başarılarını artırma gerekse sosyal becerilerini geliştirme noktasında yararlı bir öğretim faaliyeti olduğu söylenebilir.

### ***Velilerin sınıf dışı eğitim etkinliklerinin katkılarına ilişkin görüşleri***

Velilere, gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocuklarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine ne gibi katkıları olabileceğine yönelik görüşleri sorulmuş ve velilerden sağlanan veriler kod, kategori ve tema başlıkları altında incelenmiş ve aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 9.

*Velilerin Yapılan Sınıf Dışı Etkinliklerin Çocuklarına Sağladığı Katkıların Neler Olabileceğini Düşündüklerine İlişkin Bulgular*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
Etkinliklerin sağladığı katkılar	Bilişsel	Öğrenme daha kalıcı olur	3
		Dikkati gelişir	2
		Eğlenerek öğrenir	2
		Daha kolay öğrenir	1
		Doğada öğrenmenin gerçekleşebileceği	1
		Düşünme becerileri gelişir	1

	Farklı ortamlarda nasıl davranacağımı öğrenir	1
	Gezerek görerek öğrenir	1
	Görsel hafızası gelişir	1
	Kavramlar arası ilişki kurma	1
	Keşfetme	1
	Neden sonuç ilişkisi kurma becerisi gelişir	1
	Sorgulama becerisi kazandırır	1
	Sosyal öğrenme artar	1
	Yaparak yaşayarak öğrenir	1
	Sosyalleşir	5
	Özgüveni artar	4
	İlgisi artar	2
	Daha mutlu olacağı	2
	Değişik ortamlar heyecanlandırır	2
	Merak duygusunun gelişmesi	2
Duyuşsal	Arkadaşlık ilişkilerinin pekişmesi	1
	Doğayı sever	1
	Haz duyar	1
	Hoşgörü	1
	İstekli olur	1
	Motivasyonu artar	1
	Sosyal kişiliği gelişir	1
Psikomotor	Farklı deneyimler kazanır	1
	Motor becerileri gelişir	1
	Bakış açısı gelişir	1
	Bütünü görme	1
	Değişik alanlar algısını açar	1
	Dış ortamlara uyum sağlama	1
Genel	Farklı ortamlara uyum sağlamayı öğrenir	1
	Monotonluktan kurtulur	1
	Nefes olur	1
	Saygı	1
	Ufukları açılır	1

Velilerin, gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocuklarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına çok yönlü olarak olumlu katkıları olacağı yönünde görüş belirttikleri görülmüştür. Veliler, çocuklarının sınıf dışı ortamlarda eğitim öğretim sürecine katıldıklarında daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebileceklerini, dikkatlerinin ve düşünme becerilerinin gelişeceğini, ilişkilendirme, neden sonuç ilişkisi kurma ve sorgulama becerisi kazanacaklarını ifade etmektedirler. Aynı şekilde sınıf dışı eğitimin çocuklarına özgüven, merak, motivasyon, ilgi, merak, hoşgörü gibi duyuşsal kazanımlarının olacağını düşündükleri görülmüştür. Yine sınıf dışı ortamlarının çocukların bakış açılarını genişleteceği, çocuklarının farklı ortamlara ve süreçlere uyum sağlayabilme becerisi kazanabilecekleri, çevrelerinde meydana gelen değişiklikleri bütün olarak

değerlendirebilme becerisi edinebilecekleri gibi katkıları olacağını düşündükleri görülmektedir. Bu bulgulara göre, velilerin sınıf dışı eğitimin çocuklarına sağlayacağını düşündükleri katkılar ve çocuklarından edindikleri izlenimlerden yola çıkarak, bu tür faaliyetlerin özellikle küçük yaş gruplarında kişisel gelişim ve günlük yaşam becerileri edinme noktalarında fayda sağlayan bir süreç olduğu söylenebilir.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Sınıf dışı eğitimin, alan yazında farklı isimlerle adlandırılmasına, standart bir tanımının yapılamamasına rağmen alan araştırmacıları tarafından özellikleri konusunda fikir birliğine varılan bir eğitim türü olduğu görülmektedir. Alan yazındaki çalışmalar her ne kadar farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin farklı gelişim alanlarına hitap eden ve konuyu farklı açılardan değerlendiren çalışmalar olsa da bu çalışmaların ortak noktası sınıf dışı eğitimin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal alanlarda çok yönlü gelişimlerine katkı sağlayan bir eğitim türü olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinlikleri aracılığıyla ilkokul birinci sınıfta öğrenim gören öğrencilere yansımalarının okul yöneticileri, sınıf öğretmenleri ve öğrenci velilerinin görüşleri aracılığıyla belirlenmeye çalışılmış ve paydaşlardan sağlanan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerdeki yansımalarının neler olduğuna ilişkin öğrencilerin velilerine yaptıkları dönütleri üzerinden sağlanan veli görüşleri değerlendirildiğinde, veliler, çocuklarının etkinlikler sırasında mutlu ve heyecanlı olduklarını ve etkinlikleri uygularken eğlendikleri ifade etmişlerdir. Aynı zamanda etkinliklerin çocuklarının özgüvenlerini arttırdığı ve doğada vakit geçirmenin çocukların iyi ve enerjik hissetmelerini sağladığı yönünde görüş belirttikleri de görülmüştür. Bu sonuçlar, sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin öğrencilerin hem kişisel hem de duygusal gelişimlerine olumlu yansımalarının olduğunu ve çocukların içsel motivasyonlarını artırıcı etkilerinin olduğunu göstermektedir. Alan yazındaki çalışmalar da bu çalışmadan elde edilen sonuçları desteklemektedir (Sheldrake & Reiss, 2023). Çocukların içinde buldukları gelişimsel dönem itibarıyla duyuşsal, psikomotor, kişisel vb. alanlarda çok yönlü gelişime ihtiyaç duydukları göz önüne alındığında, sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen bu tarz etkinliklerin öğrenciler için olmazsa olmaz etkinliklerden olduğu söylenebilir. Nitekim alan yazında sınıf dışı eğitimin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar da bu çalışmadan sağlanan sonuçları desteklemektedir (Pirchio, Passiatore, Panno, Cipparone, & Carrus, 2021; Wigglesworth & Heintzman, 2021). Yine, velilere çocuklarının süreç içinde en çok eğlendikleri aşamaların hangileri olduğu sorulduğunda, öğrencilerin genel olarak hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor alana hitap edecek şekilde tasarlanan tüm etkinlik aşamalarında eğlendikleri ancak psikomotor alana hitap eden, hareket ve beceri gerektiren aşamalarda daha çok eğlendiklerini belirttikleri görülmüştür. İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler henüz oyun çağından çıkıp tam zamanlı olarak eğitim-

öğretim sürecine dâhil olsalar da gelişimsel düzeyleri açısından hala somut yaşantılar elde ederek ve hareketin olmazsa olmazlarından biri olduğu oyunlarla öğrendikleri bir gerçektir. Bu bağlamda, süreç içinde gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin daha fazla hareket etmelerini gerektiren ve daha fazla deneyim kazanmalarına imkân tanıyan aşamalarda diğer aşamalara göre daha çok eğlenmiş olmalarının da çalışmadan elde edilmesi beklenen sonuçlardan olduğu söylenebilir. Ancak, geliştirilen öğretim programlarında her ne kadar eğitim-öğretim süreçlerinde sınıf dışı ortamlardan yararlanılması gerekliliğine vurgu yapılsa da; öğretmenlerin, sınıf dışı eğitim alanındaki eksik ve yanlış bilgileri veya ortam, yönetim, zaman gibi sınıf dışı eğitim etkinliklerini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında karşılaştıkları sorunlardan dolayı öğrencilerine ihtiyaç duydukları hareketi ve deneyimi kazandıracak eğitim imkânları sunamadıkları görülmektedir (Ay, Anagün, & Demir, 2015; Demirtaş & Akkocaoğlu Çayır, 2021; Ruether, 2018). Çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde, sınıf dışı eğitim etkinliklerini gerçekleştirebilmek için gerekli olan bilgi ve beceriler edinildiği takdirde öğretmenlerin yaptıkları sınıf dışı eğitim etkinlikleri aracılığıyla öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim alanlarına hitap eden ve öğrenme-öğretme sürecini daha etkili ve verimli geçmesini sağlayacak etkinlikler tasarlayabilmeleri mümkün görünmektedir. Bu doğrultuda, özellikle okul öncesi ve ilkökul kademesinde öğrenim gören öğrencilerin geleceğe dönük bilgi, beceri ve farkındalıklarını geliştirebilmek adına sınıf dışı ortamlarda geçirdikleri zamanı artırmaya yönelik öğrenme süreçlerinin planlanması ve uygulanması için bazı çalışmaların yapılmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Etkinliklerin zorlayıcı aşamalarına yönelik velilerden sağlanan veriler incelendiğinde, öğrencilerin zaman zaman gerek bilişsel gerekse psikomotor gelişim alanlarına hitap eden etkinlik aşamalarında zorlandıklarına yönelik dönütler verdiği görülürken; çoğunun da etkinlikler sırasında zorlanmadığı ve yönergelere uygun hareket edebildiklerini belirttikleri görülmüştür. Çocukların gelişimsel özellikleri ve bireysel farklılıkları bir arada değerlendirildiğinde, tasarlanan etkinliklerin farklı aşamalarında zorlanmaları veya daha kolay ilerleyebilmeleri doğaldır. Gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinlikleri öğrencileri konfor alanlarının dışına çıkarttığından bu eğitimler sırasında uygulamaları gereken adımlar ve uymaları gereken yönergeler süreç içinde onları zorlayabilmektedir. Ancak süreç içinde bilişsel anlamda zorlanmanın yanı sıra farklı bir ortamda ve rutinlerinin dışına çıkarak aktif bir şekilde süreçte bulunmak da öğrencileri zorlayan etkenler arasında gösterilebilir. Yeni bir ortama alışmak ve bu ortamda verilen yönergelere uyum sağlamak çocuklar açısından zorlayıcı olsa da yaparak-yaşayarak öğrenmek çocuklar için cezbedici faktörlerden olabilmektedir. Öğrencilerin etkinliklerin sevilen ve sevilmeyen aşamalarına yönelik velilerine verdikleri dönütler incelendiğinde, öğrencilerden bazılarının özel olarak bilişsel veya psikomotor alana yönelik etkinlikleri sevdiğini söylediği; çoğunluğun ise yapılan tüm etkinlikleri sevdiği yönünde görüş belirttiği görülmüştür. Aynı şekilde bazı öğrencilerin bilişsel ve psikomotor beceri isteyen aşamaları sevmediklerini ifade ettikleri görülürken; öğrencilerin çoğunun genel olarak sevmedikleri herhangi bir aşamanın olmadığını söyledikleri görülmüştür.

Gerçekleştirilen etkinliklerin yanı sıra öğrencilerin sınıf ortamının dışına çıkarak farklı ortamda/doğada etkinlik yapmaktan zevk aldıklarını belirttikleri de görülmüştür. Öğrenciler öğrenim hayatlarının başından sonuna kadar neredeyse tüm eğitimlerini sınıf ortamında gerçekleştirmektedirler. Öğrencilerin sürekli dört duvar arasında kalması, özellikle küçük yaş grubundakilerin ihtiyaç duydukları aktifliği gösterememesine ve iç enerjilerini bastırmalarına neden olmaktadır. Oysaki sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri sayesinde öğrencilerin, süreç boyunca aktif olmalarını sağlanarak psikomotor gelişim alanlarını geliştirme imkânı bulmanın yanında farklı disiplin alanlarına yönelik bilgiler edinerek bilişsel gelişimlerine katkı da sunulabilmektedir. Aynı zamanda, sınıf dışı eğitim etkinlikleri aracılığıyla, çocukların çevreye ve çevre sorunlarına farkındalık geliştirmelerine, bilgi sahibi olmalarına, olumlu tutum geliştirmelerine imkân tanınmaktadır (Erdoğan & Özsoy, 2007). Deneyimsel öğrenmenin eğitim-öğretim süreçleri içinde ne kadar önemli olduğunu vurgulayan ve bu öğrenme modelini benimseyen John Dewey de öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmeleri ve süreç içinde aktif olmalarının sağlanması için direkt olarak eğitim araç gereçleri ile temas etmelerinin önemini belirtmektedir (James & Williams, 2017). Literatürdeki çalışmalarda da (Abdullah, Zakaria, & Razman, 2018; Ayotte Beaudet, Chastenay, Beaudry, L'Heureux, Giamellaro, Smith, Desjaislais, & Paquette, 2021; Harvey, Montgomery, Harvey, Hall, Gance, & Watling, 2020; Harvey, Montgomery, & White, 2021) sınıf dışı eğitim etkinliklerinin, öğrencilere deneyimleyerek öğrenme fırsatı sunduğu, deneyimlemenin yanı sıra psikolojik, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimlerine katkı sağladığı ve çocukların çevreye ve çevre sorunlarına bakış açılarının, farkındalıklarının ve bilinçlerinin geliştiği ifade edilmektedir.

Velilerin gerçekleştirilen etkinlikler sonrasında çocuklarının edindikleri yeni bilgi ve becerilere yönelik verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde, çocukların bilişsel olarak hedeflenen bilgi ve becerilere büyük oranda ulaşabildikleri görülmüştür. Aynı zamanda duyuşsal gelişim açısından bu sürecin öğrencilerin hem sosyal ilişkilerine katkı sağlayacak iletişim kurma, paylaşma, iş birliği gibi becerilerini geliştirdiği; hem de sürecin doğal bir ortamda gerçekleşmesinin doğaya yönelik olumlu duygularını güçlendirdiği görülmüştür. Psikomotor açıdan değerlendirildiğinde ise gerçekleştirilen hareket odaklı etkinliklerin öğrencilerin dengede durma ve el göz koordinasyonu gibi bazı psikomotor becerileri geliştirdiği ve süreç sonunda daha sonra arkadaşları ile oynayabilecekleri yeni oyun fikirleri şeklinde dönütler verdikleri görülmüştür. Györössy ve Földes Lesko (2021), sınıf dışı ortamlarda yürütülen eğitim etkinliklerinin öğrencilerin çevrelerine yönelik bilgilerini artırdığı, çevre alışkanlıklarını ve tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Yine Miller (2018), sınıf dışı eğitimin öğrencilerin akademik başarılarını ve sınıf dışı ortamlara yönelik motivasyonlarını artıran bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Parks (2020) da sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin öğrencilerin süreç içindeki aktifliklerini artırdığını, sosyalleşme imkânı sağladığını ve empati duygularını geliştirdiğini belirtmektedir. Bu çalışmadan ve alan yazındaki

çalışmalardan edinilen sonuçlar bağlamında sınıf dışı eğitimin her yaş grubundaki öğrenciler için faydalı bir eğitim süreci olduğu göz önüne alındığında bu tür etkinliklerin eğitim-öğretim süreçlerinin niteliğinin artırılması açısından gerekli olduğu söylenebilir.

Sınıf dışı eğitim etkinliklerinin çocuklarının bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal alanlardaki gelişimlerine katkılarına yönelik velilerden alınan yanıtlar analiz edildiğinde, velilerin, genel olarak bu tarz etkinliklerin faydaları hakkında farkındalıklarının yüksek oldukları ve çocuklarına farklı bakış açıları kazandırarak gerek kişisel gerekse sosyal beceriler edinmelerine fırsat veren çalışmalar olduğunun bilincinde oldukları görülmüştür. Ayrıca, bilişsel anlamda bu tarz etkinliklerin öğrenmelerin kalıcılığını artırdığının, öğrenme sürecini eğlenceli hale getirdiğinin, dikkat, düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma ve sorgulama becerilerini geliştirdiğinin farkında olduklarını; duyuşsal anlamda arkadaşlık, iletişim kurma, paylaşma, işbirliği yapma, özgüven, isteklilik, motivasyon gibi duygularının gelişimine katkı sağlayacağını; psikomotor anlamda motor becerilerinin gelişmesine ve farklı deneyimler kazanmalarına imkan tanıdığını; öğrencilerin algılarını artıran, farklı konulara yönelik farklı bakış açıları ile bakmalarını, farklı ortamlara uyum sağlama ve bütünü görme gibi yetilere sahip olan bireyler olmalarını sağlayan bir süreç olarak nitelendirdiklerini ifade etmişlerdir. Velilerin görüşleri değerlendirildiğinde, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki olumlu etkileri ve öğrencilere sunduğu katkılar konusunda farkındalıklarının yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazındaki çalışmalar (Hipolito, 2021; Phillips, 2017; Quintanilla, 2017) da sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilere bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal, psikolojik açılardan katkı sağladığını göstermektedir. Bu bağlamda sınıf dışı eğitim etkinliklerinin somut işlemler dönemindeki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, kişisel ve sosyal gelişimleri için önemli olduğu ve bu tür etkinliklerin eğitim öğretim süreçlerine dâhil edilmesinin oldukça gerekli olduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri ile gerçekleştirilen görüşmelerden edinilen sonuçlar, sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin öğrencilere gerek akademik gerekse sosyal açıdan olumlu birçok katkısının olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmenlerini bu tür etkinliklere teşvik etmek amacıyla hem ekonomik imkânlar hem de bürokratik işlemler konusunda desteklediklerini ve süreç içinde sınıf dışı eğitim etkinliklerini uygulayabilmeleri için birtakım kolaylıklar sağladıklarını göstermektedir. Sınıf dışı eğitim etkinlikleri, her ne kadar uygulanması kolay bir çalışma olarak görülse de uygulama öncesi, sırası ve sonrasında uyulması gereken birtakım kuralları olan ve ciddi planlama gerektiren bir eğitim türüdür (Aydın, 2023). Aynı zamanda sınıf dışı eğitim, özellikle okul bahçesinin dışındaki ortamlarda etkinlikler gerçekleştirildiğinde hem kullanılan materyaller ve ulaşım hem de alınması gereken izinler açısından zorlayıcı bir süreç olarak görülebilmektedir. Çengelci Köse (2013) çalışmasında, öğretmenlerin sınıf dışı eğitim etkinlikleri gerçekleştirirken zaman planlamasında, ekonomik imkânlar ve bürokratik işlemler gibi konularda zaman zaman birtakım zorluklar yaşadıklarını ve



öğrencilerinin sınıf dışı ortamlarda buldukları farklı ve olumsuz davranışlar konusunda birtakım sorunlar yaşadıklarını ifade etmektedir. Tatar ve Bağrıyanık (2012) da sınıf dışı ortamlarda eğitim gerçekleştirme noktasında öğretmenlerin kısıtlı olanaklara sahip olmalarının yanı sıra öğrenci, veli ve okul yönetimi noktalarında bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmektedir. Alan yazın ve bu çalışmadan sağlanan sonuçlar, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin planlanma, uygulanma ve değerlendirme aşamalarında bilgi ve beceri gerektiren bir uygulama olduğunu göstermekle birlikte aynı zamanda bürokratik işlemler noktasında birtakım problemlere yol açtığı da görülmektedir. Ancak eğitim öğretim süreçlerine dâhil edilen sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilere sunduğu katkılar göz önüne alındığında, verilen ekstra bir çaba sayesinde bu sorunların aşılarda öğrencilerin gerek akademik gerekse sosyal hayatlarını daha nitelikli hale getirmenin mümkün olabileceği de söylenebilir.

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar sonucunda, öğrencilerin gerçekleştirilen sınıf dışı eğitim etkinlikleri sonrasında mutlu oldukları ve eğlendikleri, farklı bir ortamda olmanın kendilerini ifade etmelerini zorlaştırdığı, kendilerinin de sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirdikleri etkinlik sırasında kullandıkları materyaller farklı olsa da bu tür etkinlikleri derslerinde uyguladıkları görülmektedir. Sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri öğrencileri alıştıkları geleneksel öğrenme ortamlarının dışına çıkardığından ve bu ortamlarda öğrenciler ilk olarak çevreyi tanıma çabası içinde olduklarından birtakım sosyal becerileri arka planda kalabilmektedir. Ancak belirli aralıklarda gerçekleştirilen sınıf dışı etkinlikler zamanla öğrencilerin sosyal gelişimlerinin yanında bilişsel ve psikomotor gelişimlerine de katkı sağlamaktadır ve öğrencilerin geri planda kalan becerilerini geliştirmelerine fırsat tanımaktadır (Anaya Zamora, 2021; Andre, Williams, Schwartz, & Bullard, 2017; Cirit Gül, 2023; Cirit Gül, Apaydın, Çobanoğlu, & Tağrikulu, 2018; Gilkes, Wintle, & Reed, 2023). Aynı şekilde Avcı ve Gümüş (2020) de çalışmalarında sınıf dışı eğitim etkinliklerinin öğrencilerin alana özgü başarılarını artırdığını ve olumlu tutum geliştirmelerine imkân tanıdığını ifade etmektedirler. Görüldüğü gibi gerek ulusal gerekse uluslararası alan yazındaki çalışmalar, sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin öğrencilerin hem alana yönelik bilgi ve becerilerinin hem de öz becerilerinin gelişimine katkı sağladığını göstermektedir. Bu doğrultuda özellikle somut deneyimler aracılığıyla daha kolay ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilen küçük yaş grupları ile sınıf dışı ortamlarda eğitim öğretim süreçlerinin planlanması öğrencilerin öz ve sosyal becerilerini kazanmaya başladıkları dönemlerde bu becerilerini geliştirebilmeleri için önemli olduğu söylenebilir.

Çalışma verileri, sınıf dışı eğitim etkinliklerinin ilkökul öğrencileri için ne kadar önemli ve farklı gelişim alanlarına katkı sağlayan bir süreç olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sınıf dışı ortamlara taşınmasının ve bu sayede öğrencilerin doğada, çevre sorunları hakkında bilgi ve farkındalık geliştirmelerine imkân tanyacak ortamların tasarlanmasının önemi de ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmadan edinilen sonuçlar doğrultusunda, sınıf içi ortamlarda

gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerinin sınıf dışı ortamlara taşınabilmesi için alternatif çözüm önerilerinin sunulabileceği ve sınıf dışı ortamları farklı açılardan analiz edecek çalışmaların yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

### Kaynakça

- Abdullah, A., Zakaria, S. Z. S., & Razman, M. R. (2018). Environmental education through outdoor education for primary school children. *International Journal of Malay World and Civilisation*, 6(Special Issue 1), 27-34. <https://doi.org/10.17576/jatma-2018-06SI1-05>
- Anaya Zamora, S. (2021). *A classroom without four walls? Paving the way for more outdoor education*. [Master theses]. California State University.
- Andre, E. K., Williams, N., Schwartz, F., & Bullard, C. (2017). Benefits of campus outdoor recreation programs: A review of the literature. *Journal of Outdoor Recreation, Education and Leadership*, 9 (1), 15-25. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2017-V9-I1-7491>
- Avcı, G., & Gümüş, N. (2019). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 14(3), 351-377. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22855>
- Avcı, G., & Gümüş, N. (2020). Sınıf dışı eğitime dayalı etkinliklerle işlenen Sosyal bilgiler dersine yönelik ilkököl 4. sınıf öğrenci tutumlarının incelenmesi, *The Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 11(1), 89-106.
- Ay, Y., Anagün, Ş. S., & Demir, Z. M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkındaki görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(15). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>
- Aydın, B. (2023). Sınıf dışı eğitimde öğrenme ortamları A. Cirit Gül (Ed.) *Disiplinlerötesi sınıf dışı eğitim* içinde. Eğiten Kitap.
- Ayotte Beaudet, J., Chastenay, P., Beaudry, M., L'Heureux, K., Giamellaro, M., Smith, J., Desjaislais, E., & Paquette, A. (2021). Exploring the impacts of contextualized outdoor science education on learning: The case of primary school students learning about ecosystem relationships. *Journal of Biological Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00219266.2021.1909634>
- Balkan Kıyıcı, F., Atabek Yiğit, E., & Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 17-27.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örneklem yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U., & Mess, F. (2017). Effects of regular classes in outdoor education settings: A systematic review on students' learning, social and health dimensions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(5), 485. <https://doi.org/10.3390/ijerph14050485>
- Birinci, O. (2013). *İlkokul 3. sınıf Hayat bilgisi dersine yönelik geliştirilen doğa eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin doğa algılarına etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bodur, Z., & Yıldırım, M. (2018). Sınıf dışı etkinliklerinin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 125-140. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.271564>
- Bozkurt, F. (2021). Öğretmen adaylarının sınıf dışı sosyal bilgiler deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 28, 183-203.
- Bunting, C. J. (2006). Interdisciplinary Teaching Through Outdoor Education. *Human Kinetics*.

- Ceylan, S. (2021). *Okul dışı eğitim bağlamında sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan etkinliklerin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cirit Gül, A. (2023). *Argümantatif sınıf dışı eğitim etkinlikleri ile öğrencilerin başarılarının, argümantasyon becerilerinin ve çevre tutumlarının değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Cirit Gül, A., Apaydın, Z., Çobanoğlu, E. O., & Tağrikulu, P. (2018). Fen öğretiminde Toulmin argümantasyon modelinin sınıf dışı (outdoor) eğitim süreci ile bütünleştirilmesi: Örnek Etkinlikler, *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 103-120.
- Civelek, P., & Özyılmaz Akamca, G. (2018). Açık alan etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(6), 2011-2020. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2297>
- Cottrell, J. R., & Cottrell, S. P. (2020). Outdoor skills education: what are the benefits for health, learning and lifestyle?. *World Leisure Journal*, 62(3), 219-241.
- Çağlar Karapınar, B., & Arıbaşı, K. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğa eğitimi hakkındaki metaforik algıları, *Journal of Anatolian Cultural Research*, 1(2), 40-66.
- Çelik, A. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında açık alan kullanımı: Kocaeli örneği. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 43(1), 79-88.
- Çengelci Köse, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf dışı öğrenmeye ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1823-1841.
- Çetingüney, H., & Büyük, S. (2022). Fen öğretiminde okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik öğretmen öz yeterlik inançları. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 33-65.
- Çobanoğlu, E. O., & Cirit Gül, A. (2017). İlkokul dördüncü sınıf müfredatında yer alan cümlelerin öğeleri konusunun sınıf dışı (outdoor) etkinliklerle desteklenerek öğretilmesi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 521-531.
- Demir, E., & Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin okul dışı öğrenme faaliyetlerine yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461.
- Demirtas, S., & Akkocaoğlu Çayır, N. (2021). Sınıf öğretmenlerinin sınıf dışı eğitim etkinlikleri projesine yönelik deneyimleri üzerine bir araştırma. *Education and Science*, 46(208), 1-31. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9565>
- Dyment, J., Downing, J., Hill, A., & Smith, H. (2018). I did think it was a bit strange taking outdoor education online: Exploration of initial teacher education students' online learning experiences in a tertiary outdoor education unit. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 70-85. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1341327>
- Dyment, J., Morse, M., Shaw, S., & Smith, H. (2014). Curriculum development in outdoor education: Tasmanian teachers' perspectives on the new pretertiary outdoor leadership course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 14(1), 82-99. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.776863>
- Eaton, D. (2000). *Cognitive and affective learning in outdoor education*. [Doctoral dissertation]. University of Toronto School of Graduate Studies, Toronto.
- Erdoğan, M., & Özsoy, A. M. (2007). Graduate students' perspectives on the human-environment relationship. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 21-30.
- Fiskum, T. A., & Jacobsen, K. (2012). Individual differences and possible effects from outdoor education: long time and short time benefits. *World Journal of Education*, 2(4), 20-33.
- Ford, P. (1986). *Outdoor Education: Definition and Philosophy*. ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools, Las Cruces, New Mexico.
- Gilkes, B., Wintle, J., & Reed, J. (2023). A small-scale evaluation of instructional approaches and perspectives on the benefits of adventurous education for young people. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2160993>

- Györössy, F., & Földes Lesko, G. (2021). Nature wandering as a means of environmental education. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 11(2), 36-58. <https://doi.org/10.24368/jates.v11i2.221>
- Harvey, D., Montgomery, L. N., Harvey, H., Hall, F., Gance, A. C., & Watling, D. (2020). Psychological benefits of a biodiversity-focussed outdoor learning program for primary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 67, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2019.101381>
- Harvey, D. J., Montgomery, L. N., & White, R. (2021). Just how much time outdoors in nature is enough? *School Science Review*, 381, 27.
- Hipolito, E. R. (2021). Indoor ve outdoor teaching: Implication to performance and attitude in environmental literacy. *European Scholar Journal*, 2(11), 49-65.
- Hobbs, W., McMahan, K., & Stawski, J. (2018). The value of accreditation for outdoor leadership education programs. *Journal of Outdoor Recreation Education and Leadership*, 10(4), 288-293. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2018-V10-I4-8356>
- James, J. K., & Williams, T. (2017). School-based experiential outdoor education: A neglected necessity. *Journal of Experiential Education*, 40(1), 58-71. <https://doi.org/10.1177/1053825916676190>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.) Eğiten Kitap.
- Kahyaoglu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Karakaş Özur, N., & Şahin, S. (2017). Sosyal bilgiler dersinde sınıf dışı etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 324-347.
- Louv, R. (2018). *Doğadaki son çocuk*, Ceyhan Temürcü (Çev.). Salmat Basım Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2019). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Dışı Öğrenme Ortamları Kılavuzu. Ankara.
- Miller, D. P. (2018). *Determining the effects of using outdoor instruction on increasing students' academic achievement and attitudes towards the environment*. [Master thesis]. Montana State University, Bozeman.
- Okur Berberoğlu, E. O. B., & Uygun, S. (2013). Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye’deki gelişim durumunun örgün ve yaygın eğitim kapsamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 32-42.
- Öztürk Aynal, Ş. (2013). Haydi çocuklar doğaya ve bahçelere açılıyoruz: Mekan dışı eğitim İsveç’ten örnekler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(1), 371-384.
- Parks, R. L. (2020). *The impact of place-based environment on elementary students*. [Doctoral dissertation]. William Woods University, Fulton, Missouri.
- Payne, P. G., & Wattchow, B. (2008). Slow pedagogy and placing education in post-traditional outdoor education. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12(1), 25-38.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M., & Carrus, G. (2021). The effects of contact with nature during outdoor environmental education on students' wellbeing, connectedness to nature and pro-sociality. *Frontiers in Psychology*, 12, 648458.
- Phillips, H. (2017). *A comparison of indoor and outdoor education in non-formal environmental education*. [Master dissertation]. Gulf Coast University, Florida.
- Quintanilla, F. (2017). *The effects of outdoor classroom instruction on english language learners' science achievement*. [Doctoral dissertation]. Texas A&M University- Kingsville.
- Rios, J. M., & Brewer, J. (2014). Outdoor education and science achievement. *Applied Environmental Education & Communication*, 13(4), 234-240. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2015.975084>

- Ruether, S. (2018). *Barriers to teachers' use of environmentally based education in outdoor classrooms*. [Doctoral dissertation]. Walden University, Minneapolis, Minnesota.
- Sheldrake, R., & Reiss, M. J. (2023). Primary children's views about appreciating, supporting, and learning about nature. *Journal of Biological Education*, 57(2), 401-421.
- Şahin, F., & Sağlamer Yazgan, B. (2013). Araştırmaya dayalı sınıf dışı laboratuvar etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi, *Sakarya University Journal of Education*, 3(3), 107-122.
- Tatar, N., & Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri, *Elementary Education Online*, 11(4), 882-896.
- Wigglesworth, J., & Heintzman, P. (2021). A qualitative study of the perceived significant life impacts of a university summer outdoor education course. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(4), 385-397. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1854097>

### Extended Abstract

Outdoor education benefits learning environments and students, including conducting activities beyond traditional settings, fostering skills like self-discovery, self-regulation, and self-evaluation, and enhancing the quality of time spent at school. It also has features such as enabling students who study at lower levels to realize their learning more concretely and being a teaching process that attracts students more than traditional teaching methods and keeps their feelings of curiosity and excitement alive (Çobanoğlu & Cirit Gül, 2017). In addition, outdoor education contributes to the social development of students, as well as learning through interaction with nature, increasing their academic success and enabling future generations to grow up as a society that has gained awareness of nature (Rios & Brewer, 2014). When evaluating outdoor education's features and multifaceted contributions to students, plans are necessary to enable them to discover these characteristics and enhance the orientations in developed curricula and practice-oriented studies. There are many studies on outdoor education in both national and international literature. However, these studies generally include the characteristics of outdoor education (Okur Berberoğlu & Uygun, 2013), views on outdoor education (Avcı & Gümüş, 2019; Demirtaş & Akkocaoğlu Çayır, 2021; Dymont et al., 2018), and what outdoor education provides to students benefits (Bodur & Yıldırım, 2018; Çobanoğlu & Cirit Gül, 2017; Karakaş et al., 2017) and the place of extracurricular education in the curriculum (Bozkurt, 2021; Ceylan, 2021; Dymont et al., 2014; Hobbs et al., 2018) within the framework of; it is seen that the studies evaluating the impression of the applied activities on the students from the perspective of both teachers, school administrators, and parents are limited. Given the literature's focus on outdoor education and primary students' improved learning through hands-on experiences, this study with first-grade students will significantly contribute. This study aimed to evaluate the effects of outdoor education activities on students' cognitive, affective, and psychomotor development, gathering input from school administrators, teachers, and parents to fill gaps in research. In this context, we aimed to address the following sub-questions:

- How do parents evaluate the effects of outdoor education activities on students' cognitive, affective, and psychomotor development?
- How do school administrators evaluate outdoor education activities?
- How do classroom teachers evaluate outdoor education activities?
- What is the learning status of the students?

This study utilizes the case study method to examine the effects of outdoor education activities on students, as perceived by parents, teachers, and administrators. The study involved 30 first-grade students attending a private primary school. The parents of the student group, classroom teachers, and school administrators involved in the activities gathered the data. The study's participant group was selected using an easily accessible sampling technique. Participants joined full-day outdoor training, encountering uncommon daily life information/images and developing diverse skills and areas. Study data were collected using online forms prepared separately for school administrators, classroom teachers, and parents. Descriptive analysis of the researcher's observations from the study and the data obtained from school administrators and classroom teachers. The feedback received from the parents of the students was analyzed using the content analysis technique. We analyzed the data using the descriptive analysis technique, presenting it as quotations. For data analyzed with content analysis, we evaluated it under the headings of code, category, and theme. In this study, we tasked first-grade students with learning about living and non-living things, evaluating their knowledge, observing local plants and animals, correcting misconceptions, and enhancing their understanding of living things in their surroundings. Educational activities were carried out. Outdoor educational activities: (i) An icebreaker meeting/warm-up activity designed to help students adapt to the environment, each other, and the process and focus their attention; (ii) The main activity designed to accomplish the goal and deliver the subject matter; (iii) It involves a reflection activity that evaluates both the process and learning, identifying and correcting any incomplete or erroneous information.

The results obtained from the interviews with school administrators show that educational activities carried out in outdoor environments have many positive academic and social contributions to students. Likewise, it shows that school administrators support their teachers working in their schools in terms of both economic opportunities and bureaucratic procedures to encourage such activities, and they provide some facilities for them to implement outdoor education activities in the process. Despite being perceived as straightforward, outdoor education activities necessitate meticulous planning and adherence to specific rules before, during, and after implementation. Simultaneously, it can be a demanding process concerning materials, transportation, and permits, particularly for activities outside the school garden. As a result of the answers given by the teachers, the students are happy and have fun after the outdoor education activities; being in a different environment makes

it difficult for them to express themselves, and they also apply such activities in their lessons, even though the materials they use during the activities they perform in the outside of the classroom are different. When evaluating parents' opinions on the reflections of outdoor education activities on students, parents reported that their children were happy and excited during the activities, enjoying themselves while participating. At the same time, the activities increased their children's self-confidence, and they expressed the opinion that spending time in nature makes them feel good and energetic. The study indicates that outdoor educational activities positively impact students' personal and emotional development, enhancing their internal motivation. Recognizing children's need for comprehensive development across various domains during their developmental period, such activities are deemed essential. The data underscore the significance of extracurricular activities in fostering children's development across different areas.

Consequently, promoting educational activities beyond the classroom and creating environments conducive to environmental awareness are crucial. Despite the theoretical emphasis on outdoor education, there is a need for more practical utilization due to various factors. The study suggests exploring alternative approaches to shift educational activities from indoor to outdoor settings, emphasizing the need for diverse perspectives in analyzing outdoor environments.

# Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Dijital Materyal Tasarımı Deneyimlerine Yönelik Bir Durum Çalışması

Ayşegül Yılmaz \*

Makale Geliş Tarihi:10/10/2023

Makale Kabul Tarihi:08/02/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1374071

## Öz

Bu araştırmanın amacı “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Tasarımı” dersini alan öğretmen adaylarının farklı Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladıkları dijital materyal deneyimlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 19 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu dersin başlangıcında dijital materyal hazırlamaya yönelik endişe duyduklarını ancak materyallerini geliştirdikten sonra bu endişelerinin ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının dijital materyallerini tasarlarken en sık kullandıkları Web 2.0 araçları Wordwall, Canva ve Plickers’tır. Hazırladıkları dijital materyallerde en çok kazanıma ve konuya uygun, açık ve anlaşılır olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların tamamı; derse, öğretmene ve öğrenciye farklı katkılar sunduklarından dolayı meslek hayatlarında dijital materyal kullanacaklarını ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital materyal, sosyal bilgiler, öğretmen adayı, web 2.0 araçları.

## A Case Study on Pre-Service Social Studies Teachers’ Experiences of Digital Material Design Through Web 2.0 Tools

### Abstract

The aim of this research is to determine the opinions of pre-service teachers who have taken the “Material Design in Social Studies Teaching” course about their experience of preparing digital materials using various Web 2.0 tools. This study, employing the qualitative research method, used the case study design. The study group consisted of 19 pre-service teachers studying in the department of social studies teaching of a university in Türkiye. Interview technique, one of the data collection techniques, was used in the research. The data were subjected to content analysis. As to the results of the study, most pre-service teachers stated

\* Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Rize, Türkiye, [aysegul.yilmazer@erdogan.edu.tr](mailto:aysegul.yilmazer@erdogan.edu.tr), ORCID: [0000-0002-1331-9243](https://orcid.org/0000-0002-1331-9243)

**Kaynak Gösterme:** Yılmaz, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital materyal tasarımı deneyimlerine yönelik bir durum çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (41), 1700-1729.



*that they had been worried about preparing digital materials at the beginning of the course, but such worries disappeared after they developed their materials. The Web 2.0 tools that pre-service teachers use most frequently when designing their digital materials are Wordwall, Canva and Plickers. Among the basic qualities the pre-service teachers paid attention to in preparing digital materials were appropriateness to the learning outcome and subject, clarity and understandability. All the participants said that they would use digital materials in their professional lives because they make various contributions to the lesson, teacher, and student.*

**Keywords:** *Digital material, social studies, pre-service teachers, web 2.0 tools*

## Giriş

İlk kez 1969 yılında kullanılmaya başlanan internet, World Wide Web (www)'in bulunmasıyla toplumun geneline ulaşmaya başlamıştır. İnternetin ilk kez toplu olarak kullanılmaya başlandığı dönem olan 1990'lı yıllar Web 1.0 dönemidir (Kapan & Üncel, 2020). Web 1.0 genellikle içeriğin pasif bir izleyici kitlesine sunulduğu World Wide Web'in ilk yıllarına atıfta bulunmak için kullanılmaktadır (Wilson vd., 2011). Web 1.0'de internet kullanıcı ile web sitesi arasındaki ilişki tek taraflıdır. Zamanla internet bir platform olarak değişikliğe uğramış ve Web 2.0 bu değişiklik sonucu ortaya çıkmıştır. 2004 yılında ortaya çıkan Web 2.0 özellikle “forumları, blogları, yorumları ve sosyal ağları” içermekte olup bilgi paylaşımına izin vermektedir (Yılmaz, 2021). Web 2.0 araçları sayesinde tek yönlü iletişim son bulmuş, kişilerin içeriği kontrol etme ve yeni düzenlemeler yapma fırsatına sahip olmaları iki yönlü iletişimi başlatmıştır (Solomon & Schrum, 2007). Web 2.0, internet ve kullanıcılar arasındaki etkileşimi yeniden tanımlayarak ve bir dizi farklı kaynağın veri ve işlevlerini kullanarak sanal uygulamaların oluşturulmasına izin vermiştir (Rosen & Nelson, 2008). Web 2.0 araçları, kullanıcıların işbirliğine olanak tanıyan bir esnekliğe sahip olmasının yanı sıra sosyal etkileşim, geri bildirim, konuşma ve ağ oluşturma gibi çeşitli işlevler de sağlamaktadır (Wilson vd., 2011). Bu işlevler zamanla eğitim alanında da bir fırsat olarak değerlendirilmiş ve kullanılmıştır.

Web 2.0 araçları sayesinde öğrenme ve öğretme sınıfın dört duvarının ötesine taşınmış ve aktif öğrenme için yeni fırsatlar oluşmuştur (Holcomb & Beal, 2010). Bu teknolojiler öğrenme-öğretme bağlamında kullanıldığında, yeni öğretme ve öğrenme biçimlerinin keşfedilmesi için birçok fırsat sağlayarak sınıfları öğretmen merkezli yaklaşımdan, öğrenci-merkezli yaklaşımlara dönüştürmeye başlamıştır. Ayrıca bireysel odaklı pedagojilerden grup odaklı yaklaşımlara geçme potansiyelini ortaya çıkarmış ve öğrenme deneyimlerini farklı şekillerde destekleyerek öğretme sürecini kolaylaştırmıştır (Rosen & Nelson, 2008). Web 2.0 kullanımı yoluyla, yeni öğrenme fırsatları ve mekânları yaratılmış olup, kültürel ve ekonomik durumla ilgili engeller de ortadan kaldırılmıştır. Düşük ücretli veya ücretsiz yazılım ve araçlar, okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin, konum ve bütçe durumu ne olursa olsun yeni teknolojileri kolaylıkla kullanmalarına imkân sağlamıştır (Boulos vd., 2006). Bu imkânlar çok farklı derslerde kullanılabilir. Bu derslerden birisi de hiç kuşkusuz

sosyal bilgiler dersidir. Bu bağlamda Web 2.0 araçlarının sosyal bilgilerin amacı ile uyumlu çalıştığı, demokratik yaşamı yansıttığı ve temsil ettiği, birden fazla tarafın görüşlerini ifade etmesine ve farklı seslerin duyulmasına olanak tanıdığı belirtilmiş ve bu durum iki yönlü bir dijital köprü benzetmesiyle açıklanmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler eğitiminin amacı, öğrencileri demokratik yaşama hazırlamaktır. Bu bağlamda Web 2.0 teknolojileri bu sürece yardımcı olarak demokrasiyi desteklemekte ve çoğaltmaktadır (Holcomb vd., 2011).

Sosyal bilgiler derslerinde kullanılacak web destekli uygulamalar oldukça fazla olup bu uygulamalar hem öğretmenlere hem de öğrencilere birçok fırsat sunmaktadır (Riley & Stern, 2014). Web 2.0 teknolojileri sadece öğrenmeyi geliştirmek ve desteklemekle de kalmayıp aynı zamanda sosyal bilgilerin temel bir bileşeni olan etkileşimli demokratik yaşamı da teşvik etmektedir (Holcomb vd., 2011). Sosyal bilgiler derslerinde çeşitli öğretim hedeflerine ulaşılmasını sağlamak için kullanılan yazılım uygulamaları; öğretimin hedeflerine ulaşma, içeriğin sunulmasını kolaylaştırma ve öğrenenlerin bağımsız öğrenenler olmalarına yardımcı olma gibi birçok fayda sağlamaktadır (Debele & Plevyak, 2012). Ayrıca bu tür uygulamalar, öğrencilerin öğrenme materyalleriyle daha derin bir ilişki kurmasını sağlamakta, ortak çalışma alanları oluşturmalarına yardımcı olmakta ve öğrenciler arasındaki işbirliğini geliştirmektedir (Boulos vd., 2006). Öğrencilerin akranlarıyla birlikte aynı hedefe ulaşma sürecinde birbirlerinin performanslarını düzenleme eğilimleri bu işbirliğinin getirdiği olumlu sonuçlardan birisidir (Jonassen vd., 1999).

Son yıllarda sosyal bilgilerin içerik alanı teknolojideki gelişme ve ilerlemelere bağlı olarak büyük bir değişim geçirmiştir. Bir zamanlar aktarım odaklı öğretimin hâkim olduğu sosyal bilgiler artık uygulamalı, etkileşimli, probleme dayalı öğrenme olarak öğretilen bir ders konumuna gelmiş olup sınıflara teknolojinin dâhil edilmesi sosyal bilgilerin daha aktif ve uygulamalı bir içerik alanı olmasına imkân vermiştir (Holcomb & Beal, 2010). Bu imkân sosyal bilgiler derslerinde kullanılan materyallerin çeşitliliğini de etkilemiş ve genişletmiş, derslerde kullanılan materyallerin yerini “dijital materyaller” almaya başlamıştır. Sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin aktif katılımını artırmak ve öğrenme tecrübeleri edinmelerini sağlamak için kullanılan materyallerin (Dere, 2019) yerini teknolojik dönüşümle birlikte dijital materyallerin alması bu dönüşümün getirdiği bir gereklilik olarak da değerlendirilebilir. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta bu dönüşümün hem öğrencileri hem de öğretmenleri etkiliyor olmasıdır. Yukarıda da belirtildiği gibi günümüzde öğrencilerin ve öğretmenlerin rollerinde de bir takım değişiklikler olması bu durumun bir diğer sonucudur.

Web 2.0 araçlarının sağladığı faydalar düşünüldüğünde, öğretmenlerin meslek hayatlarında bu araçları kullanmalarının ve öğrencilerin de bu araçları kullanmaya teşvik etmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu araçları mesleki hayatlarında kullanmaları bekleniyorsa bunu hizmet öncesi eğitimlerinde bizzat deneyimlemeleri ve kendi dijital materyallerini oluşturabilecek yeterlikte yetişmeleri

önemlidir. Bu bağlamda Debele ve Plevyak (2012) teknoloji kullanımını pedagojik uygulamalarla uyumlu hale getirmek için, öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olması ve öğretmen eğitimi müfredatlarına iyi bir şekilde entegre edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Costa, Alvelos ve Teixeira, (2015) ise öğretmen adaylarının hem teknolojileri başarılı bir şekilde kullanmak hem de yeni teknolojiyi yönetmek için eğitilmeleri gerektiğinin altını çizmiştir.

Günümüz toplumundaki değişimler teknolojiyle özellikle de ağ teknolojisi ile ilişkili olduğu için Web 2.0 kavramı ve kullanımı bu anlamda önemli bir rol oynamaktadır. Mishra ve Koehler (2006), teknolojinin sınıflara başarılı bir şekilde entegre edilmesi için, öğretmenlerin eğitim araçları hakkında sadece bilgi sahibi olmalarını değil aynı zamanda bu araçların pedagojik ve alan bilgisi açısından nasıl kullanılacağını bilmeleri gerektiğini belirtmiştir. Bunun için de öğretmenler, hizmet öncesi eğitimlerinde birden çok eğitim yazılımı ile karşı karşıya bırakılarak bu yazılımların engelleriyle başa çıkmaları sağlanabilir ve böylece öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin artmasına da katkıda bulunulabilir (Riley & Stern, 2014). Collis ve Moonen, (2008) çalışmasında yüksek öğretimde Web 2.0 araçlarının benimsenmesine yönelik süreçleri içeren öğrenme etkinliklerini “edinim” ve “katılım” olmak üzere iki metafor üzerinden açıklamıştır. Edinim metaforunda kalite; derse katılım düzeyiyle ilgili olarak dersin sonunda öğrencilerin sınavlarda aldığı puanlarla gösterilirken, katılım metaforunda öğrenmenin doğası; ait olmaya, katılmaya, iletişim kurmaya dayanmaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecine, edinim metaforundan ziyade katılım metaforu bakış açısıyla bakılması gerektiğini söyleyen Collis & Moonen, (2008) öğrencilerin öğrenme süreçlerinin en azından bir kısmına dâhil olmaları, katkı sağlamaları gerektiğini belirtmiştir. Bu bağlamda Pieters, (2004) açıklamalı öğrenmeden keşfederek öğrenmeye doğru gidilmesini, öğrencilerin öğretmen kontrolünden çıkarak kendi kontrollerini ele almaları gerektiğini ve yapılandırıcılığın ilkeleri üzerine inşa edilmiş bir öğrenen pedagojisini savunmuştur. Bu araştırma, savunulan bu pedagoji dikkate alınarak tasarlanmış ve öğretmen adaylarının öğrenme süreçlerinde kendi kontrollerini ele almaları sağlanmıştır. Web 2.0 araçlarının kullanılması sürecinde işbirliğinin sağladığı (Wilson vd., 2011; Boulos vd., 2006; Jonassen vd., 1999) avantajlardan da faydalanılması için grup çalışmalarına fırsat verilmiş ve öğretmen adaylarının grup olarak Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital materyallerini tasarlamaları istenmiştir.

Gündüz ve Odabaşı (2004), öğretim teknolojileri dersinde genelde teorik bilgilerin öğretildiğini fakat bunların kullanımının öğretilmediğini, bu durumun dersin amaçları ile örtüşmediğini, güncel öğretim teknolojilerinin kullanımının öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca teknolojik yetersizlikler ve nitelikli öğretim elemanı eksikliği gibi sebeplerden ötürü öğretmen adaylarına bu becerilerin kazandırılmasında sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Günümüzde teknolojinin hızla ilerlemesi, teknoloji kullanımını sadece öğretim elemanları ve öğretmenler için değil öğrenciler içinde gerekli kılmaktadır. Bu gerekliliği yerine getirmek için ilkökul ve ortaokul

öğrencilerinin derslerine girecek öğretmenlerin de bu donanım ile yetişmeleri gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, Bektaş vd., (2009); Gömleksiz, Kan ve Serhatlıoğlu (2010); Kaya ve Samancı (2010); Acer (2011); Öztürk, Zayimoğlu Öztürk (2015); Yazar (2015) Çelikkaya ve Kürümlüoğlu (2017); Bozpolat ve Arslan (2018); Elaldı (2018); Kuloğlu (2019); Dere (2019) çalışmalarında öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini almışlardır. Ancak bu çalışmalar incelendiğinde materyal tasarımının dijital boyutuna değinilmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı bu araştırmalar dışında yapılan araştırmalara bakıldığında Yaylak (2019), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları materyalleri çeşitli değişkenler açısından incelemiş, Çelikkaya (2013) sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç gereç ve materyallerini kullanma durumlarını araştırmış; Karataş ve Yapıcı (2006) öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işleniş sürecini uygulama örnekleri üzerinden anlatmış, Yalman ve Başaran (2018) öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları ve eğitim uygulamaları hakkındaki algılarını, Karakuş ve Er (2021) Türkçe öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım durumlarını incelemişlerdir. Dere ve Ateş (2020) sosyal bilgiler derslerinde teknoloji ve araç gereç kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini almış; Yıldırım ve Şimşek (2023) sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanım durumlarını tespit etmiş, Şerefli ve Erdoğan (2021) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolyo kullanım süreçlerine ilişkin deneyimlerini incelemişlerdir.

Bu araştırmada, daha önce yapılmış bu çalışmalardan farklı olarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları ile dijital materyal tasarımlarına imkân verilmiş ve bu deneyimlerine yönelik görüşleri alınarak alana katkı sunulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Materyal Tasarımı (SBÖMT)” dersini alan öğretmen adaylarının farklı Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladıkları dijital materyal deneyimlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır.

1.Öğretmen adaylarının SBÖMT dersinde hazırlamayı planladıkları dijital materyallere yönelik endişe durumları nedir?

2.Öğretmen adayları SBÖMT dersini almadan önce hangi Web 2.0 araçlarını kullanarak materyal geliştirmişlerdir?

3.Öğretmen adaylarının dijital materyal hazırlamaya başlamadan önce yaşadıkları endişeler materyallerini hazırladıktan sonra nasıl bir değişikliğe uğramıştır?

4.Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları ile hazırladıkları dijital materyallerde olmasına dikkat ettikleri temel nitelikler nelerdir?

5.Öğretmen adaylarının, öğretmen olduklarında Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital materyal hazırlamaya yönelik görüşleri nedir?

6.Öğretmen adayları hazırladıkları dijital materyalleri hangi Web 2.0 aracını kullanarak hazırlamışlardır?

7.Öğretmen adaylarının dijital materyallerini grup olarak hazırlamaları kendilerine nasıl bir katkı sağlamıştır?

### **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgilere yer verilmiştir.

#### **Araştırmanın Modeli**

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada durum çalışması deseninden faydalanılmıştır. Durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan, bir olgu ya da olayın derinlemesine incelenmesine olanak veren araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2018). Durum çalışmaları bir duruma ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, bir olayı meydana getiren ayrıntıları görmek ve tanımlamak, bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanıldığı için bu çalışmada durum çalışmasından faydalanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırma, Yıldırım ve Şimşek’in (2018) açıkladığı, durum çalışması yaparken izlenebilecek aşamalar dikkate alınarak planlanmıştır. Bu aşamalar doğrultusunda, öncelikle araştırma soruları ve araştırmanın alt problemleri geliştirilmiş, analiz birimi saptanmıştır. Bu doğrultuda, çalışılacak durum ve araştırmaya katılacak katılımcılar belirlenmiş, veriler toplanmıştır. Toplanan veriler alt problemlerle ilişkilendirilmiş, analiz edilmiş ve yorumlanmış son olarak da araştırma raporlaştırılmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Karadeniz Bölgesi'nin Doğu Karadeniz Bölümü'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi, sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan, 19 öğretmen adayından oluşmaktadır. SBÖMT dersini almış olan öğretmen adaylarından (24) gönüllü olanlar (19) araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan 19 öğretmen adayının 13'ü kadın, 6'sı erkektir. Ayrıca katılımcı öğretmen adaylarının 1'i 2. sınıf, 12'si 3. sınıf, 6'sı da 4. sınıfta öğrenim görmektedir. SBÖMT dersi, alan eğitiminde bulunan bir seçmeli ders olduğu için çalışma grubu farklı sınıf seviyelerinde öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

#### **Veri Toplama Süreci**

Durum çalışması olarak yapılacak çalışmalarda veri toplama yöntemi olarak; katılımcı gözlem, katılımcı olmayan gözlem, doküman incelemesi, görüşme ve arşiv kayıtları

gibi bir dizi nitel veri toplama yöntemi, araştırmacının beklentilerine ve problemin doğasına göre tek başına veya birlikte kullanılabilirler (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında en sık kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında başlangıçta ilgili literatür dikkate alınmış ve bir soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında hazırlanan sorular alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiştir. Alan uzmanları 4 sorunun amaca hizmet etmediği gerekçesiyle çıkarılması gerektiğini, 2 sorunun ise eklenebileceğini ifade etmişlerdir. Belirtilen düzenlemeler yapıldıktan sonra form son şekline ulaşmıştır.

Araştırma sürecinde dersi alan öğretmen adaylarından grup olarak çalışmalarına ve dijital materyallerini grup olarak tasarlamalarına fırsat verilmiştir. Dijital materyal tasarım süreçleri tamamlandıktan sonra öğretmen adayları ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler toplanmadan önce araştırmanın etik olarak uygunluğu Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 30.03.2023 tarihli ve 2023-133 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırma verilerinin çözümlenmesinde nitel analiz tekniklerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak iken temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında elde edilen veriler araştırmacı tarafından dikkatle incelenerek kodlanmıştır.

Güvenirliliği artırmak amacıyla kodlanan veriler yaklaşık bir buçuk aylık bir süreçten sonra araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilmiş, gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Kirk ve Miller (1986) ölçülen olgunun zaman içinde aynı biçimde ölçülebilmesi anlamına gelen zamana bağlı güvenirliliğinin bir dış güvenirlilik göstergesi olduğunu ifade etmiştir.

Elde edilen bulgular tablolar halinde ayrıntılı bir şekilde sunulmuş ve analiz sonuçlarını doğrulayacak öğretmen adaylarının ifadelerine yer verilmiştir. LeCompte ve Goetz (1982) verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasının iç güvenirliliği artıran bir önlem olduğunu ifade etmiştir. Bunlara ek olarak araştırmada toplanan veriler tablolaştırılmış ve sayısallaştırılmıştır. Yanlılığı azaltması, verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak tanınması ve en önemlisi de güvenirliliği artırması gibi sebeplerden ötürü verilerin sayısallaştırılması önemli görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

## Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda SBÖMT dersini alan öğretmen adaylarının farklı Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladıkları dijital materyal deneyimlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bulgulara ve bu görüşlerin oluşmasına kaynaklık eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında “SBÖMT dersinde Web 2.0 araçlarıyla hazırlamayı planladığınız materyallere yönelik herhangi bir endişeniz var mı? Varsa bu endişelerinizi ve nedenlerini açıklar mısınız?” Sorusuna cevap aranmaya çalışılmıştır. Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış ve kodlamalara ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

*Öğretmen Adaylarının SBÖMT Dersinde Hazırlamayı Planladıkları Dijital Materyallere Yönelik Herhangi Bir Endişeleri Olup Olmadığına ve Bu Endişelerin Sebeplerine İlişkin Görüşleri*

Katılımcı Görüşleri	f
Endişe duyduklarını belirten öğretmen adayları	15
Daha önce hiç Web 2.0 aracıyla materyal tasarlamamış olmaları	7
Daha önce kullanmadıkları Web 2.0 araçlarının olması	6
Teknoloji ile aralarının iyi olmaması	3
Uygulamaların Türkçe dil desteği sunmaması	2
Endişeleri olmakla birlikte grup arkadaşlarıyla yapabileceklerini düşünmeleri	2
Web 2.0 araçlarının ücretli olması	1
Grup arkadaşlarının materyale aynı ölçüde emek vermeme ihtimali	1
Geliştirilen materyalin beğenilmeme endişesi	1
Çok zaman alması ihtimali	1
Etkili bir materyal hazırlayamama endişesi	1
Endişe duymadıklarını belirten öğretmen adayları	4
Daha önce Web 2.0 araçlarını kullanmış olmaları	4
Grup halinde yapacak olmalarının verdiği rahatlık	1
Senaryo kurmakta zorlanma ihtimalleri	1

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (15) Web 2.0 araçları ile materyal geliştirme konusunda endişeleri olduğu görülmektedir. Duyulan endişeler arasında en sık belirtilen sebepler daha önce Web 2.0 aracıyla hiç materyal tasarlamamış olmaları ve daha önce kullanmadıkları Web 2.0 araçlarının olması olarak ifade edilmiştir. Dijital materyal geliştirme konusunda endişe duymadığını söyleyen katılımcıların (4) en fazla ifade ettikleri sebebin ise daha önce Web 2.0

araçlarını kullanmış olmaları olduğu görülmektedir. Katılımcıların bu başlık altında verdikleri yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Günlük hayatta çok fazla bilgisayar kullanmadığım için Web 2.0 araçları kullanımı hakkında biraz kaygılanıyorum” K2

“Daha önce hiç materyal tasarlamadığım için açıkçası biraz endişeleniyorum, yapabilir miyim yapamaz mıyım diye. Web 2.0 aracından materyal tasarlamak ayrıca bana endişe veriyor çünkü daha önce hiç kullanmadığım araçlar var. Onun dışında materyal tasarımı grup ödevi olduğu için grup arkadaşlarımın yapacağımız materyale aynı ölçüde emek verip vermeyeceği konusunda biraz endişelerim var. Materyale ne derece etkileri ve emekleri olur, iletişimimiz ne derece güçlü olur bunu bilemiyorum” K6

“Endişelerim var tabi ki, Web 2.0 araçlarının çoğunu bilmiyorum, kullanmadım, tasarım da yapmadım. Yapabilir miyim, güzel tasarımlar geliştirebilir miyim, geliştirdiğim tasarımı hoca ve arkadaşlarım beğenir mi bilmiyorum. Zamanımı çok alır mı ya da doğru yapıyorum sanıp yani araçları doğru yerde doğru şekilde kullandığımı düşünüp yanlış yapar mıyım diye endişelerim var” K13

“Evet, maalesef var. Daha önce kullanmadığım Web 2.0 araçları ile ilgili kullanma, ürün çıkarma konusunda endişe duyuyorum. Sanırım ilk defa kullanılacağı için bir önyargıya sahibim” K19

“Daha önce Web 2.0 aracı kullanarak bir şeyler yaptığımız için yine yapabiliriz diye düşünüyorum. Ayrıca grup halinde yapılacağı için daha rahat bir şekilde yapabiliriz” K9

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının daha önce dijital materyal tasarlamamış olmaları, kullanmadıkları Web 2.0 araçlarının olması ve teknoloji ile aralarının iyi olmaması gibi sebeplerden ötürü dijital materyal tasarlama konusunda endişe duydukları görülmektedir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen adaylarına “SBÖMT dersini almadan önce Web 2.0 araçlarını kullanarak herhangi bir öğretim materyali geliştirdiniz mi? Geliştirdiyse hangi Web 2.0 aracı ya da araçlarını kullandınız? Sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek kodlanmış ve kodlamalara ilişkin bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Öğretmen Adaylarının SBÖMT Dersini Almadan Önce Hangi Web 2.0 Araçlarını Kullanarak Materyal Geliştirdiklerine İlişkin Görüşleri*

Katılımcı Görüşleri

f



	Geliştirdiğini söyleyen öğretmen adayı	12
Kahoot		7
Wordwall		4
Canva		4
Powtoon		2
Plickers		2
Prezi		2
Edpuzzle		2
BookWidgets		2
Emaze		2
ClassMarker		1
Animoto		1
Google Slaytlar		1
Bubbl.us		1
	Geliştirmedini söyleyen öğretmen adayı	7

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun (12) daha önce Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital materyal geliştirdikleri görülmektedir. En sık kullanılan Web 2.0 araçları ise sırasıyla en çok Kahoot, Wordwall, Canva ve Powtoon'dur. Yedi katılımcı ise daha önce dijital materyal tasarlamadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların bu başlık altında verdikleri yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Daha önce birçok Web 2.0 aracını kullandım, çoğunu tam anlamıyla kullanmasam da ufak tefek şeyler hazırlamışumdur. Örneğin prezi, canva, powtoon, kahoot ve preziyi daha önce kullandım” K11*

*“Daha önce Web 2.0 araçlarıyla herhangi bir materyal hazırlamadım” K3*

*“Hayır, geliştirmedim, bilmiyorum çoğunu, bazılarının adını ve ne işe yaradıklarını biliyorum o kadar” K13*

*“Stajımda Wordwall üzerinden öğrencilere etkinlik tasarlamıştım” K10*

*“Geliştirdim, Kahoot ve Wordwall uygulamasını kullandım” K7*

Öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinde, katılımcıların çoğunluğu daha önce dijital materyal geliştirdiklerini ifade ederken, dijital materyallerini geliştirirken kullandıkları Web 2.0 araçlarının ise Kahoot, Wordwall ve Canva olduğunu belirtmişlerdir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına dijital materyallerini tasarladıktan sonra “Materyal hazırlamaya başlamadan önce yaşadığınız endişeleriniz, materyalinizi hazırladıktan sonra ortadan kalktı mı?, Endişelerinizin ortadan kalkmasının sebepleri nelerdir?” Soruları yöneltilmiş ve katılımcı görüşlerine ilişkin veriler analiz edilerek kodlanmıştır. Kodlamalara ilişkin bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

*Öğretmen Adaylarının Yaşadıkları Endişelerin Materyallerini Hazırladıktan Sonra Ortadan Kalkıp Kalkmadığına Ve Bu Durumun Sebeplerine İlişkin Görüşleri*

Katılımcı Görüşleri	f
Endişelerinin ortadan kalktığını ifade edenler	15
Zaman ayırınca yapabileceğini görmeleri	6
Üzerinde araştırma yapılınca yapabileceğini görmeleri	6
Endişe duyulacak kadar zor olmadığını anlamaları	4
Endişelerimin önyargıdan kaynaklandığını anlamaları	3
Grup arkadaşlarının etkisi	1
Eğlenceli olduğunu görmeleri	1
Zaten endişeleri olmadığını ifade edenler	4
Sevmeye ve ilgi duymaya başlamaları	1

Tablo 3 incelendiğinde daha önce sürece ilişkin endişe duyduğunu söyleyen katılımcıların tamamının materyal hazırladıktan sonra yaşadıkları endişelerin ortadan kalktığını ifade ettiği görülmektedir. Katılımcıların 15’i endişelerinin ortadan kalktığını ifade ederken 4 katılımcı ise zaten endişe duymadıklarını ifade etmişlerdir. Endişelerinin ortadan kalktığını söyleyen katılımcılar bunun sebebini en fazla “*zaman ayırınca yapabileceğini görmeleri*” ve “*üzerinde araştırma yapılınca yapabileceğini görmeleri*” kodlarını kullanarak ifade etmişlerdir. Zaten endişe duymadığını söyleyen 1 katılımcı ise Web 2.0 araçlarıyla materyal geliştirmeye ayrıca ilgi duymaya başladığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu başlık altında verdikleri yanıtlara ilişkin doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

*“Daha öncesinde hiç deneyimlemediğim için yapamayacağımı veya yaparken çok zorlanacağımı düşünüyordum. Ancak şimdi bu endişelerim ortadan kalktı sayılır çünkü biraz üstüne düşüldüğünde rahatlıkla kullanılabileceğini anladım” K1*

*“Tamamıyla kalktı. Ben sadece daha önce hiç Web 2.0 aracı kullanmadığım için ve buna yönelik bir materyal hazırlamadığım için gözümde aşırı büyümüştü. Fakat işin içerisine girince aslında çok da zor olmadığını aksine eğlenceli olduğunun farkına vardım. Bu yüzden endişelerimin gereksiz olduğunu anladım...” K6*

*“Hemen hemen hiç endişem yoktu ama ufakta olsa olan endişelerim materyali hazırlarken uygulamayı öğrendiğim için daha sonrasında ortadan kayboldu” K11*

“Ortadan kalktı. Materyali hazırlamaya yeterince vakit ayırdığımızda endişeler kalkıyor. Birde hazırlamaya başlamadan önce ya da başladıktan sonra ne yapacağımızı nasıl yapacağımızı bilirsek, endişeler birer birer yok oluyor” K13

“Evet, dijital materyal hazırlamaya olan birçok ön yargım tamamen ortadan kalkmak ile birlikte dijital materyallere karşı endişemin tamamen önyargı ile ilgili olduğunu da anladım” K19

Katılımcı öğretmen adaylarının çoğunluğu, dijital materyal hazırlamaya zaman ayırdıklarında ve konu üzerinde araştırma yaptıklarında endişelerinden uzaklaştıklarına, sürecin endişe duyacak kadar zor olmadığına ve endişelerinin çoğunun önyargılarından kaynaklandığına vurgu yapmışlardır.

### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarına “Web 2.0 araçları ile hazırladığınız dijital materyallerde olmasına dikkat ettiğiniz temel nitelikler nelerdi?” Sorusu yöneltilmiş ve katılımcı görüşlerine ilişkin veriler analiz edilerek kodlanmıştır. Kodlamalara ilişkin bilgiler Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.  
*Dijital Materyallerde Olmasına Dikkat Edilen Temel Niteliklere İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri*

Katılımcı Görüşleri	f
Kazanıma ve konuya uygun olması	8
Açık ve anlaşılır olması	8
Öğrenci ve sınıf düzeyine uygun olması	7
Yazıların okunabilir olması	5
Görsellerin seçimi	4
Renk uyumu	4
Dikkat çekici olması	3
Amaca uygun olması	3
Görünümünün hoş olması	3
Kolay hazırlanabilir ve kullanılabilir olması	2
Öğrenmeyi kolaylaştırması	2
Kolay ulaşılabilir olması	2
Güncel olması	1
Uzun metinler kullanılmaması	1
Konuyu somutlaştırması	1

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların dijital materyallerini hazırlarken dikkat ettikleri temel niteliklerin farklılaştığı ve bu farklılaşma ile birlikte en sık dikkat ettikleri noktaların ise “kazanıma ve konuya uygun olması”, “açık ve anlaşılır olması”, “öğrenci ve sınıf düzeyine uygun olması” olduğu görülmektedir. Bu kodların oluşmasına kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

“Kazanıma uygun bir materyal hazırlamaya aynı zamanda kullanılabilirliğinin fazla olmasına, öğrencilerin istediği zamanda materyale ulaşabilmelerine, içeriğinin karışık olmamasına ve öğrencilerin düzeylerine uygun olmasına dikkat ettik” K4

“Öğrenci seviyesine uygunluk, sınıfa uygunluk, hedefe ve kazanımlara uygunluk, görsel bütünlük materyal hazırlarken dikkate aldığımız temel niteliklerdendi” K12

“Kazanıma uygun mu değil mi? Anlaşılır ve okunabilir mi? Öğrencilere hitap ediyor mu? Öğrencilerin dikkatini çekiyor mu? Konumuza uygun mu? Bütün bu noktalara dikkat ettik” K14

“Konuya uygun olması, konuyu yansıtması. Öğrenciler tarafından anlaşılabilir olması dikkat ettiğimiz temel niteliklerdendi” K16

“Materyalin kazanıma uygun olması, hitap edilen sınıf ve öğrenci düzeyine uygun olması, kazanımı daha somut hale getirerek konuyu karmaşıklıktan kurtarması ve dikkat çekici olması...” K19

Özet olarak ifade edilirse, katılımcılar dijital materyallerini hazırlarken en çok kazanıma, konuya uygun olmasına, açık ve anlaşılır olmasına, öğrenci ve sınıf düzeyine uygun olmasına ve yazıların okunabilir olmasına dikkat etmişlerdir.

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına “Öğretmen olduğunuzda derslerinizde Web 2.0 araçları ile hazırlanmış dijital materyal kullanır mısınız? Neden? Sorusu yöneltilmiş ve katılımcı görüşlerine ilişkin veriler analiz edilerek kodlanmıştır. Bu soru kapsamında analiz edilen cevaplar kodlamalara ilişkin bilgiler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

*Meslek Hayatlarında Dijital Materyal Kullanıp Kullanmayacaklarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri*

Katılımcı Görüşleri	f
Kullanacağını söyleyen katılımcı	19
Derse Katkı	
Derse dikkati çeker	14
Zamandan tasarruf sağlar	11
Dersin daha zevkli ve eğlenceli geçmesini sağlar	11
Soyut konuları somutlaştırır	10
Dersi verimli ve etkili kılar	10
Dersi sıkıcılık ve monotonluktan kurtarır	9
Konular daha basit ve anlaşılır olur	6
Dersin hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırır	4
Farklı etkinlikler yapma fırsatı sunar	1
Dersin güncel yöntemlerle işlenmesini sağlar	1
Öğrenciye Katkı	
Bilgilerin kalıcı olmasını sağlar	16
İlgi ve motivasyonlarını artırır	16
Etkin-aktif katılım sağlar	14

Eğlenerek öğrenmelerini sağlar	13
Kolay öğrenme sağlar	12
Grupla çalışmalarına ve sosyalleşmelerine imkân verir	6
Teknoloji okuryazarlıklarını geliştirir	5
Derse istekli gelinmesini sağlar	4
Sosyal becerileri ve iletişimi geliştirir	4
Düşünme becerilerini geliştirir	4
Psikomotor becerilerini geliştirir	4
Kendi öğrenmeleri üzerinde kontrolleri artar	4
Derse karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlar	4
Öğrenci merkezli bir öğretim gerçekleştirmesini sağlar	3
Çoklu öğrenme ortamı sunar	2
Görsel hafızalarını geliştirir	2
Araştırma becerilerini geliştirir	2
Yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat sunar	2
Öz güvenleri artar	1
Etkileşimli bir öğrenme ortamı sunar	1
Öğrenilenlerin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi sağlanır	1
Hatırlamayı kolaylaştırır	1
Öğretmene Katkı	
Kendilerini geliştirmelerine fırsat verir	9
Hazırlaması kolay olduğu için çok fazla yormaz	7
Ders anlatımını kolaylaştırır	6
Ekonomik olduğu için maliyetten tasarruf edilmesini sağlar	6
Mesleğini severek yapmalarını sağlar	5
Öğrencilere daha fazla bilgi ve beceri kazandırmaya yardımcı olur	4
Önemli noktaların hatırlanmasını sağlar	4
Dersi daha kontrollü işlemeye yardım eder	4
Öğretmene yardımcı olur	3
Öğrencilerle iletişimi kuvvetlendirir	3
Aynı konuyu farklı sınıflarda tutarlılıkla sunmayı sağlar	3
Teknolojiyi güncel olarak takip etmeyi gerektir	3
Farklı değerlendirme imkânı sunar	2
Rehberlik eder	2
Konuya hâkim olunmasını sağlar	2
Yaratıcılığı geliştirir	2
Derse hazırlıklı girilmesini sağlar	1

Tablo 5'e göre katılımcıların tamamı öğretmen olduklarında derslerinde dijital materyal kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Dijital materyal kullanma sebeplerini ise derse, öğrenciye ve öğretmene sağladığı katkı alt temaları altındaki ifadelerle belirtmişlerdir. Derse katkı alt temasına ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde; sırasıyla en çok “Derse dikkat çekmesi”, “Zamandan tasarruf sağlaması”, “Dersin daha zevkli ve eğlenceli geçmesini sağlaması”, “Soyut konuları somutlaştırması” ve “Dersi verimli ve etkili kılması” kodlarının ifade edildiği görülmektedir. Derse katkı alt temasının oluşmasına kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

“Kullanırım çünkü kalıcı öğrenme sağlar, derse dikkat çeker, çoklu öğrenme ortamı sağlar, öğrencilerin hatırlamasını kolaylaştırır, zamandan tasarruf sağlar, soyut kavramları somutlaştırır, dersi eğlenceli hale getirir, ders monotonluktan kurtarır, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılar...” K3

“Öğrencilerin derse karşı ilgilerini arttırmak için, kalıcı öğrenmelerini sağlamak için, soyut şeyleri kolay bir şekilde somutlaştırmalarını sağlamak için, zamandan tasarruf sağlamak için, zor olan kavramları daha kolay öğrenmeleri için, öğrencilerin hızlı öğrenmesini sağlamak için, konuya karşı dikkat çekmek için, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için derslerimde dijital materyal kullanırım” K4

“Kullanırım. Çünkü materyallerle anlatılan ders hem daha etkili hem de öğrenme açısından daha kalıcı olur. Öğrencilerin dikkatlerini çekme noktasında gayet başarılı. Hem de zamandan tasarruf etmemizi sağlar. Öğrencilere daha fazla bilgi ve beceri kazandırma imkânı sağlar. Öğretmenlere kolaylık sağlar. Dersimi daha kontrollü şekilde işlememe olanak tanır. Farklı sınıflarda tekrar tekrar kullanabilirim. Mesleğimden zevk almamı sağlar. Dersi daha rahat ve kolay işlememe ve önemli noktaları hatırlamama yardımcı olur...” K13

Derste dijital materyal kullanmanın öğrenciye sağladığı katkı alt temasında sırasıyla en çok “Bilgilerin kalıcı olması”, “İlgi ve motivasyonlarını artırması”, “Etkin- aktif katılım sağlaması”, “Eğlenerek öğrenmelerini sağlaması”, “Kolay öğrenme sağlaması” kodlarının ifade edildiği görülmektedir. Öğrenciye katkı alt temasının oluşmasına kaynaklık eden birkaç katılımcı görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

“Evet, kullanmaya oldukça özen gösteririm. Çünkü bu materyaller; öğrencinin derse karşı olan ilgisini ve tutumunu artırıyor. Öğrencinin konuyu daha kolay bir şekilde öğrenmesini sağlıyor. Öğrencinin dersi daha verimli bir şekilde geçirmesini sağlıyor. Öğrencinin görsel hafızasının gelişmesini sağlıyor. Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırmaya ve uygulama yapma olanağı sağlıyor...” K6

“Düşünüyorum. Bu tip materyaller öğrencilerin hem dikkatini çekiyor hem de derse olan ilgilerini artırmış oluyor. Öğrenciler artık yenilikçi anlatımlara daha çok dikkat ediyorlar. Bu yüzden de yenilikçi, değişik materyaller kullanmak derse katılımı da artırıyor. Materyal kullanmak öğrencilerin derste öğrenmiş olduğu bilgileri kalıcı hale de getiriyor. Öğrencilerin çoklu öğrenmesi, öğrendiği bilgilerin kalıcılığının artırması, soyut olarak öğrendiklerini somut hale getirmesi, öğrencilerin derste eğlenmesini sağlaması gibi faydalar sağlamasından dolayı derslerimde kullanmayı düşünüyorum” K9

“Evet, mutlaka kullanırım. Öğrencilerin öğrendikleri veya öğrenecekleri konuyu eğlenceli ve aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Öğrenci motivasyonunu ve ilgisini artırır. Daha yüksek bir etkileşim ortamı sağlar. Öğrencileri motive eder. Teknoloji

*okuryazarlığı becerilerini artırır. Aktif ve katılımcı bireyler olma imkânı sunar. Öğrencilerin psikomotor becerileri gelişir” K12*

Derste dijital materyal kullanımının öğretmene sağladığı katkı alt temasında, en fazla sırasıyla “Kendilerini geliştirmelerine fırsat verir”, “Hazırlaması kolay olduğu için çok fazla yormaz”, “Ders anlatımını kolaylaştırır”, “Ekonomik olduğu için maliyetten tasarruf edilmesini sağlar” ifadelerinin belirtildiği görülmektedir. Öğretmene katkı alt temasının oluşmasına kaynaklık eden birkaç katılımcı ifadesine aşağıda yer verilmiştir.

*“Evet, kullanırım. Çünkü ilk olarak ekonomiklik sağlar. Mesela dijital olmayan eski usul materyal tasarımı hem vaktimi hem de ekonomik anlamda bütçemi etkiler. Ama dijital materyalleri hazırlaması daha kolaydır. Ayrıca ekonomik bir gideri yoktur genelde. Bunun dışında dijital materyalleri her konuya uygun olarak hazırlayabilirim. Kullanışlı olur benim için. Öğrencilerin ilgisini çeker ve dersi eğlenceli hale getirir. Öğrencilere daha fazla bilgi ve beceri kazandırmayı sağlar. Öğrencilere rehberlik yapmayı sağlar” K16*

*“Evet. Çünkü dijital platformlar hem öğrenciler tarafından ilgi çekici bulunuyor, hem de hazırlaması ve kullanılması kolay. Dersin işlenişini kolaylaştırmakla birlikte, konuları daha somut hale getirerek kalıcı öğrenmeyi de sağlıyor... Bu sayede ben sahip olduğum bilgileri dijital materyal hazırlarken tekrar hatırlarım ve gözden geçiririm. Derse hazırlıklı gitmiş olurum. Derste işleyeceğim konuya daha hâkim olurum...” K19*

*“Öğretmen olduğumda derslerim için Web 2.0 araçlarını kullanarak materyaller hazırlarım... Çünkü dijital materyallerle ders planlaması ve içerik hazırlama süreçlerimi daha kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirebilirim. Öğrencilerin ilerlemelerini, performanslarını ve eksikliklerini daha kolay görebilir, geribildirim verebilir ve değerlendirebilirim. Öğrencilerle daha iyi iletişim kurabilirim. Dijital materyallerle mesleki gelişimime katkı sağlayabilirim. Öğretmenlik mesleğine olan ilgimi artırabilirim” K5*

Katılımcı görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının derse, öğrenciye ve öğretmene sağladığı farklı birçok katkıdan dolayı öğretmen olduklarında derslerinde dijital materyal kullanacaklarını ifade ettikleri söylenebilir. Bu üç alt tema kapsamında en sık belirtilen sebepler ise dijital materyallerin öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırması, öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlanmasına yardımcı olması, derse dikkat çekmesi ve aktif katılım sağlaması olarak ifade edilmiştir.

### **Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarına “Dijital materyallerinizi hazırlarken kullandığınız Web 2.0 araçlarını kendi çabalarınızla ve grup olarak öğrenmenizin size bir katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu katkıları, düşünmüyorsanız neden katkı sunmadığınızı açıklar mısınız?” Sorusu yöneltilmiş ve

katılımcı görüşlerine ilişkin veriler analiz edilerek kodlanmıştır. Kodlamalara ilişkin bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

*Grup Olarak Öğrenmenin Yaptığı Katkılarına İlişkin Öğretmen Adayı Görüşleri*

Katılımcı Görüşleri	f
Katkı sağladı	18
En iyi öğrenilen şeyler kendi kendimize - yaparak yaşayarak öğrendiğimiz şeylerdir	17
Kendi kendimize öğrendiğimiz için kalıcı öğrenme sağladı	11
Öğrenmeye katılan duyu organı ne kadar fazla ise öğrenme o kadar iyi olur	5
Çoklu zekâ kuramına uygun	4
İşbirliği ve iletişim becerilerini geliştirdi	4
Grup olarak çalışmak tedirginliği azalttı	2
Özgüveni artırdı	1
Sorumluluk duygusunu geliştirdi	1
Özerklik duygusunu geliştirdi	1
Katkı sağlamadı	1
Grup üyelerinin bireysel hareket etmeleri	1
Grup üyelerinin aynı oranda katkı sunmaması	1

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların neredeyse tamamı grup olarak öğrenmenin kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı ise katkı sağlamadığını grup üyelerinin bağımsız hareket etmesine ve çalışmaya aynı oranda katkı sunmamasına dayandırmıştır. Katkı sağladığını belirtenlerin büyük çoğunluğu sırasıyla en fazla “En iyi öğrenilen şeyler kendi kendimize - yaparak yaşayarak öğrendiğimiz şeylerdir”, “Kendi kendimize öğrendiğimiz için kalıcı öğrenme sağladı”, “ Öğrenmeye katılan duyu organı ne kadar fazla ise öğrenme o kadar iyi olur” ifadelerini kullanmışlardır. Bu kodların oluşmasına kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

*“Grup olarak öğrenmenin bana bir katkı sunduğunu düşünüyorum. Web 2.0 araçlarını kendi çabalarımla öğrenmek bana daha fazla sorumluluk, özgüven ve özerklik kazandırdı... Aynı zamanda grup olarak öğrenmek bana daha fazla işbirliği, iletişim becerisi kazandırdı. Takım arkadaşlarımla fikir alışverişinde bulundum, ortak ürünler oluşturduk ve problemleri birlikte çözdük. Edgar Dale’ nin yaşantı konisine göre, bu tür öğrenme yaşantıları en kalıcı ve etkili olanlardır” K5*

*“Evet, çok katkı sunduğunu düşünüyorum. Çünkü ben daha öncesinde hiç dijital materyal hazırlamamıştım hatta kullanmamıştım bile. Fakat şu an materyal hazırladığımız Web 2.0 araçlarına gayet hâkimim... Grup olarak öğrenmemizin daha çok katkısı oldu. Çünkü bizler materyal hazırlamaya başlamadan önce çok tedirgindik. Fakat birlikte konuşarak, birbirimize yol göstererek materyallerimizi tamamladık...” K6*



*“Grup olarak yaptığımız çalışmaları bize hiçbir faydası olduğunu düşünmüyorum. Çünkü her bir kişiye düşen görev bir bütün oluşturulana dek şahsi olarak yapılıyor ve her grup üyesi aynı oranda katkı sunmuyor. Bu yüzden de herkes öğrenmesini kendi başına yapıyor...” K14*

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının neredeyse tamamı Web 2.0 araçlarını kullanmayı ve bu araçlarla dijital bir materyal geliştirmeyi grup olarak öğrenmelerinin kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. En iyi öğrenilen şeylerin kendi kendilerine ve yaparak yaşayarak öğrendikleri şeyler olduğunu ve bunun içinde kalıcı öğrenme sağladığını dile getirmişlerdir.

### **Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Öğretmen adaylarına “Ders kapsamında hazırladığınız dijital materyallerinizi hangi Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladınız?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcı görüşlerine ilişkin veriler analiz edilerek kodlanmıştır. Kodlamalara ilişkin bilgiler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

*Öğretmen Adaylarının Ders Kapsamında Hazırladıkları Dijital Materyalleri Hangi Web 2.0 Aracı İle Hazırladıklarına İlişkin Görüşleri*

Katılımcı Görüşleri	f
Wordwall	12
Canva	12
Plickers	7
Emaze	6
Bubbl.us	4
Camtasia	4
eStory	3
MindMeister	3
Edpuzzle	3
Cacao	2
Kahoot	2
Powtoon	1
Prezi	1
H5P	1

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğunluğu dijital materyallerini sırasıyla en çok “Wordwall”, “Canva”, “Plickers” Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladıklarını dile getirmişlerdir. Powtoon, Prezi ve H5P ise öğretmen adaylarının dijital materyallerini hazırlarken en az kullandıkları Web 2.0 araçlarıdır. Bu kodların oluşmasına kaynaklık eden katılımcı görüşlerinden alınan doğrudan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

*“Emaze, Canva, Wordwall, Camtasia, Plickers web 2.0 araçlarını kullandım” K5*

*“Plickers, Canva, Wordwall, Edpuzzle” K10*

*“Prezi, Bubbl.us, Emaze, Wordwall ve Canva ile hazırladık” K11*

*“Canva, Wordwall, Plickers, Emaze, Camtasia ile hazırladık” K15*

*“Canva ile infografik tasarımı, Wordwall ile etkinlik tasarımı yaptım” K19*

Genel olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının ders kapsamında ve grup olarak hazırladıkları dijital materyalleri en sık “Wordwall” “Canva” ve “Plickers” Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladıkları anlaşılmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışmada SBÖMT dersini alan öğretmen adaylarının farklı Web 2.0 araçlarını kullanarak hazırladıkları dijital materyal deneyimlerine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır ve bu amaç doğrultusunda yedi araştırma sorusuna yanıt aranmıştır. İlk araştırma sorusu kapsamında ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun dersin başlangıcında Web 2.0 araçları ile materyal geliştirme konusunda endişe duydukları görülmüştür. Bu endişelerin sebeplerini ise daha çok öncesinde dijital materyal geliştirmemiş olmalarına, kullanmadıkları Web 2.0 araçlarının olmasına ve teknoloji ile aralarının iyi olmamasına bağlamışlardır. Endişe duymadığını söyleyen öğretmen adaylarının tamamı ise bunun sebebini daha önce Web 2.0 aracı kullanmalarından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulamaların Türkçe dil desteği sunmaması endişe duymalarına sebep olan başka gerekçeyi oluşturmuştur. Bu araştırma sonucunu destekleyen bir çalışma Şerefli ve Erdoğan (2021) tarafından yapılmış ve çalışmada ulaşılan sonuca göre sosyal bilgiler öğretmen adayları teknoloji konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarından ve kullandıkları programda Türkçe dil desteği olmamasından dolayı sorun yaşayacaklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ancak yapılan yönlendirmeler ve elektronik portfolyonun nasıl kullanılacağına gösterilmiş olması bu endişelerini gideren sebep olarak ifade edilmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak öğretmen adaylarının derslerinde farklı Web 2.0 araçları kullanmanın ve onları bu araçları kullanmaya teşvik etmenin, gerektiğinde bu araçların nasıl kullanılacağı konusunda bilgilendirmeler yapmanın, öğretmen adaylarının endişelerinin ortadan kaldırılması adına önemli olduğu söylenebilir.

İkinci araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu SBÖMT dersini almadan önce Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital materyal geliştirdiklerini belirtirken yedi katılımcı ise daha önce dijital materyal geliştirmediklerini ifade etmişlerdir. En sık kullandıkları Web 2.0 araçlarının ise sırasıyla Kahoot, Wordwall, Canva ve Powtoon olduğunu belirtmişlerdir. Karakuş ve Er (2021)’in çalışmasında öğretmen adaylarının %52’lik bir dilimin lisans derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanmadığı, %37’sinin ise kullandığı tespit edilmiştir. Web 2.0 araçları ile materyal geliştirmediklerini söyleyen öğretmen adaylarının geliştirdiğini söyleyen öğretmen adaylarına göre çoğunlukta olması bu çalışmada ulaşılan sonuç ile farklılaşmaktadır. Bunun bir sebebi her geçen sene derslerde daha fazla teknolojiden

faaydalanılması olabirirken bir diğer sebebi ise gerek Covid-19 Pandemisi gerekse 2023 Kahramanmaraş Depremi sonrası Yükseköğretimde derslerin uzaktan işlenmesi sonucu derslerde daha fazla teknolojiden faydalanılması olabirir.

Üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu materyal hazırlamaya başlamadan önce yaşadıkları endişelerin materyal hazırladıktan sonra ortadan kalktığını ifade etmişlerdir. Endişelerinin ortadan kalkma sebeplerini ise sırasıyla en çok; zaman ayırınca, araştırma yapınca yapılabileceğini görmelerine, endişe duyacak kadar zor olmadığını ve endişelerinin önyargıdan kaynaklandığını anlamalarına, grup arkadaşlarının etkisine ve dijital materyal hazırlamanın eğlenceli olduğunu görmelerine bağlamışlardır. Aldır (2014)'ın araştırmasında öğretmen adayları sınıf içerisinde Web 2.0 teknolojisinin dâhil olduğu öğretimi yararlı görmekle birlikte kendilerini Web 2.0 konusunda tüketici konumunda gördüklerini belirtmiş ve derslerinde kullanılan Web 2.0 öğrenme faaliyetlerini yeterli görmediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının kendilerini üretici konumunda görmeleri isteniyorsa onları bu araçları kullanmaya teşvik etmenin ve derslerde farklı Web 2.0 araçlarından faydalanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Derslerinde yeterince Web 2.0 araçlarına yer verilmeyen ve bu araçları hazırlamaya teşvik edilmeyen öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları ile bir materyal geliştirmeleri istendiğinde endişe duymaları olağan bir durumdur. Ancak araştırma sonucunda da görüleceği gibi öğretmen adayları bu Web 2.0 araçlarını kullanmaya teşvik edildiğinde sürecin düşündükleri kadar zor olmadığını anlamakta ve bu araçları kolaylıkla kullanabilmektedir. Bu deneyim ise öncesinde yaşadıkları endişelerinin ortadan kalkmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanma konusunda yaşadıkları endişelerin ortadan kaldırılması isteniyorsa onları sıklıkla bu uygulamaların içine dâhil etmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında öğretmen adayları Web 2.0 araçları ile hazırladıkları dijital materyallerde olmasına dikkat ettikleri temel niteliklere ilişkin görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar dijital materyallerini hazırlarken sırasıyla en çok kazanıma, konuya uygun olmasına, açık ve anlaşılır olmasına, öğrenci ve sınıf düzeyine uygun olmasına, yazıların okunabilir olmasına, görsellerin seçimine, renk uyumuna, dikkat çekici olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Kullanılan bu ifadeler Bozpolat ve Arslan (2018)'in çalışmalarında kullanılan “hedefe uygun olması, öğrenci seviyesine uygun olması, konuya derse uygun olması, kullanışlı olması, ilgi çekici olması, ekonomik olması, hazırlamasının kolay olması” ifadeleri ile Yalman ve Başaran (2018)'in çalışmasında yer alan ifadeler ile benzerlik göstermektedir. Her üç çalışmada da materyal geliştirmeden önce materyal geliştirmeye yönelik derslerin alınmasının bu ifadelerin benzer olmasında rolü olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın beşinci sorusu kapsamında öğretmen adaylarının tamamı meslek hayatlarında Web 2.0 araçları ile hazırladıkları dijital materyalleri kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç Karakuş ve Er (2021)'in çalışması ile ortak bir sonuç

ortaya koymuştur. Belirtilen çalışmada katılımcı öğretmen adaylarının %66'sı evet, % 27'si ise kısmen yanıtını vererek öğretmen olduklarında derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanma yönündeki isteklerini ifade etmişlerdir. Derslerinde dijital materyal kullanacaklarını söyleyen öğretmen adayları bunun sebeplerini ise derse, öğrenciye ve öğretmene sağladığı katkı alt temalarında farklı sebeplere dayandırarak açıklamışlardır. Derse katkı alt temasına ilişkin verilen yanıtlarda, en fazla sırasıyla; derse dikkat çekmesi, zamandan tasarruf sağlaması, dersin daha zevkli ve eğlenceli geçmesini sağlaması, soyut konuları somutlaştırması, dersi verimli ve etkili kılması, dersi sıkıcılık ve monotonluktan kurtarması, konuları daha basit ve anlaşılır kılması, dersin hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırması gibi ifadelerinin belirtildiği görülmektedir. Riley ve Stern (2014), sosyal bilgiler derslerinde kullanılan web destekli uygulamaların hem öğretmenlere hem de öğrencilere birçok fırsat sunduğunu belirtmiş ve çalışmada öğretmen adaylarının bu görüşlerini destekleyen ifadeler yer almıştır. Kırımı ve Demirsezen (2022)'in araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde Web 2.0 teknolojilerinin kullanılmasına yönelik görüşlerini ifade etmiş ve Web 2.0 araçlarının; öğrencinin ilgisini ve dikkatini çektiğini, aktif katılım sağladığını, konuyu somutlaştırdığını, dersi eğlenceli hale getirdiğini belirterek bu araştırma sonucu ile paralel sonuçlara ulaşmışlardır. Kuloğlu (2019)'nun çalışmasında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu hazırlanacak materyallerin öğrencilerin dikkatini çekmesi gerektiğini belirtirken, Dere (2019)'nin çalışmasında öğretmen adayları, sosyal bilgiler derslerinde öğretim materyali kullanımının derse katkılarını bu araştırma sonucuyla paralel ifadelerle açıklamışlardır. Yıldırım ve Şimşek (2023)'in çalışmasında sosyal bilgiler öğretmenleri teknoloji kullanımının derse katkılarını “dersi somutlaştırması, öğrencilerin ilgisini çekmesi, dersi görsel anlamda zenginleştirilmesi, öğrencilerin aktifleşmelerini sağlaması...” gerekçelerine dayandırarak ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kaya ve Samancı (2010), öğretmen adaylarının alternatif materyalleri tercih etmelerinin nedenlerini “ders uygulamalarını çekici hale getirmek, uygulama konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak, uygulama dersini görselleştirmek” olarak ifade etmişlerdir. Korucu ve Karalar (2017)'in çalışmasında ise öğretim elamanları Web 2.0 araçlarının faydalarını; kullanımının kolay olması, öğretimi daha etkili hale getirmesi, ders içeriklerini zenginleştirilmesi, kolay hazırlanabilmesi, güncellenebilmesi ve dikkat çekici olması gibi ifadelerle açıklamışlardır. Belirtilen bu ortak ifadeler bir derste neden materyal ya da dijital materyal kullanılması gerektiğinin cevabı niteliğinde olup öğretmen adaylarının mesleklerinin başına geçtiklerinde neden derslerinde bu materyalleri kullanacaklarının sebebi olarak ifade edilebilir. Nitekim Dere ve Ateş (2020)'in çalışmalarında sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde teknolojik araçları ve materyalleri, “öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekmek, katılımını sağlamak, motivasyonunu artırmak” amacıyla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Derste dijital materyal kullanımının öğrenciye sağladığı katkı alt teması altında sırasıyla en fazla; bilgilerin kalıcı olması, ilgi ve motivasyonlarını artırması, etkin katılım sağlaması, eğlenerek öğrenmelerini ve kolay öğrenme sağlaması, grupla çalışmalarına ve sosyalleşmelerine imkân vermesi, teknoloji okuryazarlıklarını

geliştirmesi, derse istekli gelmelerini sağlaması gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Kırımlı ve Demirseven (2022)'in araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri, derslerinde Web 2.0 teknolojilerini kullanmalarının öğrenciler üzerindeki etkilerinden bahsetmiş “öğrencilerin derse olan ilgisini artırır, öğrencilerin derse aktif katılmalarını sağlar, öğrencilerin motivasyonlarını artırır” gibi ifadelerle Web 2.0 araçlarının öğrencilere verdiği katılardan bahsederek bu araştırma sonucuna benzer sonuçlara ulaşmışlardır. İlker ve Ateş (2020)'nin araştırmasına katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerde teknolojik araç ve materyal kullanımının sağladığı yararlarla ilişkin görüşleri ve Çelikkaya (2014)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının eğitim öğretimde araç gereç ve materyal kullanmanın öğrencilere sağladığı katılara ilişkin görüşleri benzer ifadeler içermektedir. Bu sonuç öğretmen adaylarının SBÖMT dersini almış olmaları ile ilişkili olabilir. Kuloğlu (2019)'nun çalışmasında öğretmen adayları materyal tasarımı dersinin daha verimli olması için teknolojik gelişmelerin yakından takip edilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Dijital materyal tasarım sürecinde teknolojinin yakından takip edilmesi hem materyal geliştirme sürecine katkı sunarken hem de öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarının gelişmesine katkı sağlayacaktır. Nitekim bu çalışmada da öğretmen adayları dijital materyal tasarılmanın öğrencilerin teknoloji okuryazarlıklarını geliştireceğini ifade etmişlerdir.

Derste dijital materyal kullanımının öğretmene sağladığı katkı alt temasında sırasıyla en çok; kendilerini geliştirmelerine fırsat verir, hazırlaması kolay olduğu için çok fazla yormaz, ders anlatımını kolaylaştırır, ekonomik olduğu için maliyetten tasarruf edilmesini sağlar, mesleğini severek yapmalarını sağlar, öğrencilere daha fazla bilgi ve beceri kazandırmaya yardımcı olur, önemli noktaların hatırlanmasını sağlar vb. ifadelerinin kullanıldığı görülmektedir. Dere ve Ateş (2020)'in çalışmasında teknolojik araç ve materyal kullanımının öğretmenlere sağladığı katkıları ifade eden sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları ifadeler ve Bozpolat ve Arslan (2018)'in çalışmalarında da öğretim materyali hazırlamanın öğretmen adaylarına sağladığı katılara ilişkin ifadeler de bu sonuçları desteklemektedir. Bu ifadelerde öğretmen adayları dersin işlenmesini kolaylaştıran materyaller hazırlamayı öğrendiklerini, kendi yapabileceklerinin farkına vardıklarını, işbirlikli çalışmayı öğrendiklerini, iletişim becerilerinin geliştiğini, materyal hazırlamaya ilişkin olumlu tutum kazandıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada (Yazar, 2015) öğretmen adayları, materyal tasarılma sürecinde karşılaşılan sorunları açıklamış ve bu sorunlar arasında “maddi sıkıntılardan ötürü materyal temin etmede yaşanan sorunlar”ı da dile getirmişlerdir. Bu çalışma kapsamında ise öğretmen adayları dijital materyallerin ekonomik olduğu için maliyetten tasarruf sağladığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla bu iki araştırma sonucundan yola çıkarak dijital materyal tasarılmanın, materyal tasarlamaktan daha az maliyete denk geldiği söylenebilir. Öğretmen adaylarının dijital materyal tasarılma sürecinde bu durumun farkına vararak bu ifadeleri kullandıkları düşünülmektedir.

Araştırmanın altıncı sorusu kapsamında öğretmen adayları Web 2.0 araçlarını grup olarak öğrenmelerinin kendilerine sağladığı katkılara ilişkin görüşlerini ifade etmiş ve bir öğretmen adayı dışında öğretmen adaylarının tamamı grup olarak öğrenmelerinin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu katkının sebeplerini ise en iyi öğrenilen şeylerin kendi kendine ve yaparak yaşayarak öğrenilen şeyler olduğunu, kendi kendilerine öğrendikleri için kalıcı öğrenme sağladığını, öğrenmeye katılan duyu organları arttığı için öğrenmelerinin fazla olduğunu, ayrıca işbirliği ve iletişim becerilerinin geliştiğini belirterek açıklamışlardır. Wilson vd., (2011); Boulos vd., (2006); Jonassen vd., (1999)'da çalışmalarında Web 2.0 araçlarının kullanılması sürecinde işbirliğinin sağladığı avantajlardan bahsetmişlerdir. Bozpolat ve Arslan (2018)'in çalışmasında da öğretmen adayları bu sonucu destekleyen ifadeler kullanmışlardır. Materyal hazırlamanın grupla çalışıldığı için “sosyalleşmelerini artırdığını, işbirlikli çalışmayı öğrettiğini, iletişim becerilerini geliştirdiğini” ifade etmişlerdir. Acer (2011)'in çalışmasında ise öğretmen adayları materyal geliştirme dersinde bireysel çalışma yanında küçük ve büyük gruplarla ortak tasarımlar yapılması gerektiği yönünde görüşler ifade etmişlerdir. Bu çalışma ve Bozpolat ve Arslan (2018)'in araştırma sonuçları dikkate alındığında Acer (2011)'in çalışmasında belirtilen görüşlerin neden önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının materyal tasarımı dersinde grup olarak çalışmalarını teşvik etmek onların işbirliği, iletişim ve sosyalleşme becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra materyal hazırlama süreci içerisinde bireysel olarak çalışmalarını da sağlayacak ve kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenmelerine de ayrıca katkı sunacaktır.

Grup olarak çalışmanın kendisine bir katkı sunmadığını söyleyen öğretmen adayı ise bunun sebebini grup üyelerinin bağımsız hareket etmesine ve çalışmaya aynı oranda katkı sunmamalarına dayandırmıştır. Benzer şekilde Kuloğlu (2019)'nun ve Yazar (2015)'in çalışmalarında da öğretmen adayları grup üyelerinin anlaşamamasından ve fikir ayrılıklarından kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Buradaki sıkıntıların önüne geçebilmek adına bireysel ya da grupla çalışma seçenekleri öğretmen adaylarına sunulurken onların tercihleri dikkate alınabilir. Nitekim Kuloğlu (2019)'nun çalışmasında öğretmen adaylarının materyal hazırlarken bireysel olarak veya grup olarak çalışmalarının hem kendi hem de öğretim üyelerinin ortak kararı ile verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu sıkıntının üstesinden gelmek için bu yöntem bir seçenek olarak düşünülebilir.

Araştırmanın son sorusu kapsamında öğretmen adayları dijital materyallerini hangi Web 2.0 aracını kullanarak hazırladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları sırasıyla en çok, Wordwall, Canva, Plickers, Emaze, Bubbl.us, Camtasia, eStory, MindMeister, Edpuzzle, Cacao, Kahoot, Powtoon, Prezi, H5P Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital materyallerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadeler, SBÖMT dersini almadan önce Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital materyal geliştirdiğini söyleyen öğretmen adaylarının ifadeleri ile karşılaştırıldığında daha anlamlı olacaktır. Öğretmen adayları SBÖMT dersini almadan önce hazırladıkları materyalleri sırasıyla en çok Kahoot, Wordwall, Canva Web 2.0 araçlarını kullanarak

hazırlarken, bu ders kapsamında hazırladıkları dijital materyallerde ise sırasıyla en çok Wordwall, Canva, Plickers Web 2.0 araçlarını kullanmışlardır. Bu durumun bir sebebi öğretmen adaylarının daha önce kullandıkları Web 2.0 araçlarını kullanarak kendilerini daha güvende ve rahat hissetmeleri olabileceken bir diğer sebebi ise süreçte kullandıkları Web 2.0 araçları konusunda belli bir sınırlamaya gidilmemiş olması olabilir. Öğretmen adaylarının diğer arkadaşlarından etkilenmiş olmalarını göz önünde bulundurduğumuzda daha çok aynı araçları kullanarak materyallerini hazırlamış oldukları değerlendirilebilir.

Dersi almadan önce toplamda 13 farklı Web 2.0 aracı kullandıklarını ifade eden öğretmen adayları dersi aldıktan sonra ise toplamda 14 farklı Web 2.0 aracı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sayı olarak birbirine yakın olan bu Web 2.0 araçlarından “Camtasia, eStory, MindMeister, Cacao, H5P” Web 2.0 araçlarını öğretmen adayları ilk kez kullanmışlardır. Öğretmen adayları “BookWidgets, ClassMarker, Animoto, Google Slaytlar” Web 2.0 araçlarını ise daha önce kullanmış olmalarına rağmen ders kapsamında hazırladıkları dijital materyalleri hazırlarken kullanmayı tercih etmemişlerdir. Bunun sebebi bu Web 2.0 araçlarının ders kapsamında hazırlayacakları materyallere uygun olmaması olabilir. Karakuş ve Er (2021)’in çalışmasında öğretmen adayları, kullandıkları Web 2.0 araçları içerisinde Kahoot, Prezi, Camtasia, Emaze, Canva ve Powtoon programlarının yer aldığını belirterek bu araştırma sonuçlarını destekleyen bulgulara ulaşmışlardır. Kırımlı ve Demirseven (2022)’in araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenleri derslerinde en sık kullanmayı tercih ettikleri Web 2.0 araçlarının “EBA, Bloglar, Youtube Education, Morpa Kampüs, Sanal Müze...”olduğunu ifade etmişlerdir. Belirtilen bu uygulamaların bu araştırma kapsamında belirtilen Web 2.0 araçları ile benzerlik göstermemesinin sebebi öğretmenlerin daha çok kendilerinin dijital materyal hazırlamasından ziyade hazır materyalleri kullanma tercihlerinden dolayı olabilir. Yine aynı çalışmada katılımcı öğretmenlerin çoğu daha önce Web 2.0 teknolojisi konusunda eğitim almadıklarını, bu konuda bir eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Gündüz ve Odabaşı (2004) öğretmenlerin çağın gerektirdiği yenilikler doğrultusunda öğrencilere başarılı bir şekilde rehberlik yapabilmeleri için teknolojiyi eğitime nasıl entegre edeceklerini iyi bilmeleri gerektiğini belirtmiş bunun içinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin önemli olduğunu altını çizmiştir. Dolayısıyla teknolojiyi derslere entegre etmek, bu süreçte öğrencileri derste aktif ve etkin hale getirme çabasında olmak, onlara kendi kendilerine ve grupla öğrenmeleri için fırsatlar vermek lisans döneminde öğretmen adaylarının aldığı eğitimde önemli görülmektedir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Öğrenciye, öğretmene ve derse birçok katkısı olduğu söylenen Web 2.0 araçlarından sosyal bilgiler derslerinde daha fazla faydalanılması ve kullanılması için öncelikle derse giren öğretmenlerin bu araçları kullanmasını bilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla hizmet öncesi eğitimlerinde öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını

deneyimlemelerine daha fazla fırsat ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine daha fazla imkân verilmesi önerilmektedir.

• Başlangıçta Web 2.0 araçları ile materyal hazırlama konusunda endişeleri olduğunu söyleyen öğretmen adayları, materyallerini hazırladıktan sonra endişelerinin ortadan kalktığını ve bunda grup arkadaşlarının da etkisi olduğunu söylemişlerdir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının endişelerinin ortadan kaldırılması adına dijital materyal hazırlamayı deneyimlemelerinin sağlanması ve materyal tasarlama sürecinde istedikleri takdirde grup olarak çalışmalarına fırsat verilmesi önerilmektedir.

• Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının tamamı derse, öğrenciye ve öğretmene sağladığı birçok katkıdan dolayı mesleklerini yapmaya başladıklarında Web 2.0 araçlarını kullanarak dijital materyal hazırlayacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının böyle düşünmelerinin sebebinin Web 2.0 araçlarını kullanarak bir materyal hazırlama deneyimi yaşamış ve SBÖMT dersini almış olmaları olduğu düşünülmektedir. SBÖMT dersi 2018 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nda seçmeli alan eğitimi dersleri arasında yer almaktadır. Meslek hayatlarında öğrenme ve öğretme sürecine bu denli katkısı olduğu düşünülen bir dersi öğretmen adaylarının tamamının alması daha sağlıklı olacaktır. Dolayısıyla bu araştırma sonucundan yola çıkarak SBÖMT dersinin alan eğitimi zorunlu dersler arasına alınması önerilmektedir.

### **Etik ile İlgili Hususlar**

Bu araştırmanın etik olarak uygunluğu Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 30.03.2023 tarihli ve 2023-133 sayılı belgesi ile onaylanmıştır.

### **Kaynakça**

- Acer, D. (2011). Okulöncesi öğretmen adaylarının materyal geliştirme dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 421-429.
- Aldır, Z. (2014). *Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 385886). [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bektaş, F., Nalçacı, A., & Ercoşkun, H. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme/tasarımı” dersinin kazanımlarına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(2), 19-31.
- Boulos, M. N., Maramba, I., & Wheeler, S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: A new generation of Web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education*, 6 (41), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-6-41>
- Bozpolat, E., & Arslan, A. (2018). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 60-84. <https://doi.org/10.19160/ijer.463977>



- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Collis, B., & Moonen, J. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education: quality perspectives. *Educational Media International*, 45(2), 93-106. <https://doi.org/10.1080/09523980802107179>
- Costa, C., Alvelos, H., & Teixeira, L. (2015). The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: a study in a Portuguese institution of higher education. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(3), 377-394. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1057611>
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 73-105. <https://doi.org/10.7822/egt3>
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal bilgiler öğretiminde araç gereç ve materyal kullanımının önemi. R. Sever, & E. Koçoğlu (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* (ss. 39-64) içinde. Pegem Akademi.
- Çelikkaya, T., & Kürümlüoğlu, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 5(IV), 770-789.
- Debele, M., & Plevyak, L. (2012). Conditions for successful use of technology in social studies classrooms. *Computers in the schools*, 29(3), 285-299. <https://doi.org/10.1080/07380569.2012.703602>
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim materyali geliştirme ve kullanımı hakkındaki görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(41), 89-114. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.581180>
- Dere, İ. & Ateş, Y. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde teknolojik araç ve materyal kullanımı: bir durum çalışması, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2). 496-514. <https://doi.org/10.17556/erziefd.665782>
- Elaldı, Ş. (2018). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi kapsamında materyal geliştirme ve sunum sürecinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(4). <https://doi.org/10.30703/cije.468442>
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Serhatlıoğlu, B. (2010). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin materyal hazırlama ilkelerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 1-16.
- Gündüz, Ş., & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Holcomb, L. B., & Beal, C. M. (2010). Capitalizing on Web 2.0 in the social studies context. *TechTrends*, 54(4), 28-33. <https://doi.org/10.1007/s11528-010-0417-0>
- Holcomb, L., Beal, C., & Lee, J. K. (2011). Supersizing social studies through the use of web 2.0 technologies. *Social Studies Research and Practice*, 6(3), 102-111. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2011-B0009>

- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: a constructivist perspective*. OH: Merrill Prentice Hall.
- Kapan, K., & Üncel, R. (2020). Gelişen web teknolojilerinin (web 1.0-web 2.0-web 3.0) Türkiye turizmine etkisi. *Safran Kültür ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3, (3), 276-289.
- Karakuş, N., & Er, Z. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının web 2.0 araçlarının kullanımıyla ilgili görüşleri. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (9), 177-197. <https://doi.org/10.21733/ibad.837184>
- Karataş, S., & Yapıcı, M. (2006). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin işleniş ve uygulama örnekleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 311-325.
- Kaya, R., & Samancı, O. (2010). Öğretmen adaylarının alternatif öğretim materyalleri ile ilgili görüşleri. *Milli Eğitim* (188), 83-98.
- Korucu, A. T., & Karalar, H. (2017). Sınıf eğitimi öğretim elemanlarının Web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-474. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304255>
- Kırımlı, H., Demirseven, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin web 2.0 teknolojilerine yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (62),527-558. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.1024814>
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kuloğlu, A. (2019). Öğretmen adaylarına göre öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(1), 33-44. <https://doi.org/10.33907/turkjes.494405>
- LeCompte, M.D. & Goetz, J.P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge:A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, (108), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Öztürk, T., & Zayimoğlu Öztürk, F. (2015). Tarih öğretmen adaylarının “öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı” dersine yönelik uygulamaları ile görüşlerinin incelenmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 63-78.
- Pieters, J. M. (2004). Designing artifacts for inquiry and collaboration when the learner takes the lead. *European Educational Research Journal*, 3(1), 77-100. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2004.3.1.1>
- Riley, K. L., & Stern, B. S. (2014). Problems and possibilities of web-based instruction. *Journal of Computing in Teacher Education*, 22(2), 65-71. <https://doi.org/10.1080/10402454.2004.10784513>
- Rosen, D., & Nelson, C. (2008). Web 2.0: A new generation of learners and education. *Computers in the Schools*, (25), 211-225. <https://doi.org/10.1080/07380560802370997>
- Solomon, G., & Schrum, L. (2007). *Web 2.0 new tools, new schools*. Washington: ISTE.

- Şerefli, B., & Erdoğan, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının e-portfolio kullanımları: Bir durum çalışması, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 666-691.
- Wilson, E. K., Wright, V. H., Inman, C. T., & Matherson, L. H. (2011). Retooling the social studies classroom for the current generation. *The Social Studies*, 102(2), 65-72. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.484445>
- Yalman, M., & Başaran, B. (2018). Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen uzaktan eğitim materyallerine yönelik eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşleri. *AJIT-e: Online Academic Journal of Information Technology*, 9(34), 81-95. <https://doi.org/10.5824/1309-1581.2018.4.006.x>
- Yaylak, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları materyallerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 14(2), 873-897. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14692>
- Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 5(9), 23-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, M., & Şimşek, U. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin derslerinde teknoloji kullanım durumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 7 (1) 61-83. <https://doi.org/10.38015/sbyy.1243244>
- Yılmaz, Ö. (2021). Web 1.0, 2.0, 3.0 ve 4.0'ın tarihi. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 344-350

### Extended Abstract

The Internet has changed as a platform, and Web 2.0 has emerged as a result of this change. Thanks to Web 2.0 tools, learning and teaching have moved beyond the four walls of the classroom, and new opportunities have been created for active learning (Holcomb & Beal, 2010). Using Web 2.0, new learning opportunities and environments have been established, and cultural and economic barriers have been removed. Low-paid or free software and tools have allowed schools, teachers, and students to use new technologies with ease, regardless of location and budget (Boulos, Maramba, & Wheeler, 2006). These opportunities can be used in a variety of courses. One of these courses is social studies. In this context, Holcomb, Beal, and Lee (2011) emphasize that Web 2.0 tools work in harmony with the purpose of social studies, reflecting and representing democratic life. These software applications, which are used to achieve various teaching goals in social studies courses, also provide many benefits such as reaching the goals of teaching, facilitating the presentation of content, and helping learners become independent learners (Debele & Plevyak, 2012). In this study, to benefit from the advantages provided by cooperation in the process of using Web 2.0 tools (Wilson, Wright, Inman, & Matherson, 2011; Boulos, Maramba, &

Wheeler, 2006; Jonassen, Peck, & Wilson, 1999), the pre-service teachers were asked to design their digital materials using Web 2.0 tools in groups.

In this regard, the aim of this research is to determine the opinions of pre-service teachers who have taken the “Material Design in Social Studies Teaching” course about their experience of preparing digital materials using different Web 2.0 tools.

This study, employing the qualitative research method, used the case study design and considered the stages that can be followed while conducting a case study as explained by Yıldırım and Şimşek (2018).

Most pre-service teachers stated that they had been worried about preparing digital materials at the beginning of the course, but such worries disappeared after they developed their materials. They attributed the reasons for the disappearance of their worries to their recognition that it could be done when they spent time and did research on it and that it was not so difficult as to require worrying. All of the pre-service teachers who claimed not to have any concerns stated that the reason behind this was their prior experience with using Web 2.0 tools. In this context, using different Web 2.0 tools in their lessons and encouraging teacher candidates to do so is seen as important for eliminating their concerns.

The pre-service teachers, who said that they had prepared digital materials using various Web 2.0 tools before taking this course, gave the names of 13 different Web 2.0 tools in total. While the Web 2.0 tools they mostly used before taking the course were Kahoot, Wordwall, and Canva, respectively, the most frequently used Web 2.0 tools while preparing the digital materials they used in the course were Wordwall, Canva, and Plickers. In the study of Karakuş and Er (2021), pre-service teachers stated that Kahoot, Prezi, Camtasia, Emaze, Canva, and Powtoon were among the Web 2.0 tools they used, which is consistent with the results of the current research.

The present study found that while preparing their digital materials, the pre-service teachers mostly paid attention to their appropriateness to the learning outcome and subject, clarity and understandability, suitability for the student and grade level, and readability, along with the selection of visuals, color harmony, and being attention-grabbing, respectively. These are similar to what is indicated by Bozpolat and Arslan (2018): “being suitable for the target, being suitable for the student level, being suitable for the lesson, being useful, being interesting, being economical, being easy to prepare”. The fact that the participants of both studies had taken material development courses before material development in the studies might have contributed to the similarity of the statements they made.

All of the pre-service teachers stated that they would use digital materials in their future lessons as teachers because of the various contributions they provide to the lesson, students, and teachers. The most frequently mentioned reasons within the scope of these three dimensions were digital materials increasing the interest and motivation of students, helping students to achieve permanent learning, drawing

attention to the lesson, and providing active participation. The research results of elikkaya (2014), Korucu and Karalar (2017), and Kırıklı and Demirseven (2022) also support the current study results.

Lastly, all of the pre-service teachers, except for one, stated that learning Web 2.0 tools as a group contributed to them. They explained the reasons for this contribution by noting that learning by themselves and by doing is the best learning method, it provides permanent learning because they learn by themselves, their learning is more effective because of the increased sensory organs involved in learning, and their cooperation and communication skills improve. Similarly, Wilson, Wright, Inman, and Matherson (2011), Boulos, Maramba, and Wheeler (2006), and Jonassen, Peck, and Wilson (1999) mentioned the advantages of collaboration in the process of using Web 2.0 tools. On the other hand, the pre-service teacher who said that working as a group did not contribute to them attributed this to the fact that the group members acted independently and did not contribute to the study at the same rate. Similarly, in the studies of Kuloğlu (2019) and Yazar (2015), the pre-service teachers stated that they had experienced problems stemming from the disagreement of group members. To prevent these difficulties, individual or group work options can be presented to pre-service teachers, taking their preferences into consideration. In fact, Kuloğlu's (2019) study highlighted that pre-service teachers should jointly decide, along with their instructors, whether to work on preparing teaching materials individually or in a group. Therefore, offering this choice could be considered as an option to overcome such issues.

## Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması\*

Ahmet GÜLAY\*\*, Taner ALTUN\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 23/03/2023

Makale Kabul Tarihi: 13/02/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1269808

### Öz

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algularının incelenmesi için kullanılacak ölçek geliştirilmesidir. Çalışma tarama modeli ile yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, çevrimiçi anket kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi 371 sınıf öğretmenin ve doğrulayıcı faktör analizi 300 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda altı alt boyut ve 25 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde, alt boyutların öz değerlerinin 2,805-6,342 arasında değiştiği ve toplam varyansın %71,635'ini açıkladığı görülmüştür. Ayrıca ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri ,96 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin altı faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmıştır ( $\chi^2/sd=3,11$ ; RMSEA=,084; SRMR=,056; NFI=,95; NNFI=,96; CFI=,97; GFI=,82). Çalışma sonucunda, bu değerler doğrultusunda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda geliştirilen bu ölçeğin öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin incelenmesi için kullanılabileceği önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Farklılaştırılmış öğretim, ölçek geliştirme, öğretmenler

## Differentiated Instruction Scale: A study of Validity and Reliability

### Abstract

The aim of this study to develop a scale for examining the perceptions of teachers about the application levels of differentiated instruction. The study was carried out with the survey model. The data of the study were collected via an online questionnaire. Exploratory and confirmatory factor analysis was used for the analysis of the data. Exploratory factor analysis was performed with 371 primary school teachers and confirmatory factor analysis with the participation of

\* Bu çalışmanın bir bölümü ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın doktora tezinden üretilmiş ve 8. Uluslararası Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, [ahmetgulay@trabzon.edu.tr](mailto:ahmetgulay@trabzon.edu.tr), ORCID: [0000-0002-7700-0768](https://orcid.org/0000-0002-7700-0768)

\*\*\* Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, [taltun@trabzon.edu.tr](mailto:taltun@trabzon.edu.tr), ORCID: [0000-0001-9946-7257](https://orcid.org/0000-0001-9946-7257)

**Kaynak Gösterme:** Gülay, A. & Altun, T. (2024). Farklılaştırılmış öğretim ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1730- 1756.

300 teachers. As a result of these analyses, a scale consisting of six factors and 25 items was obtained. In exploratory factor analysis, the eigenvalues of the factors ranged between 2,805 and 6,342, explaining 71,635% of the total variance. Further, the Cronbach Alpha reliability coefficient value of the scale was calculated as ,96. The six factors structure of the scale has been confirmed by confirmatory factor analysis ( $\chi^2/sd=3,11$ ;  $RMSEA=,084$ ;  $SRMR=,056$ ;  $NFI=,95$ ;  $NNFI=,96$ ;  $CFI=,97$ ;  $GFI=,82$ ). The results of the study in line with these values determined that the scale is valid and reliable. At the end of the research, it was suggested that the scale can be used to examine application levels of differentiated instruction of teachers.

**Keywords:** Differentiated instruction, scale development, teachers

## Giriş

Öğrenciler, doğuştan ve yaşadıkları çevreden ötürü öğrenme ortamında bilişsel, biyolojik, davranışsal, duyuşsal, ekonomik, kültürel, sosyal özellikleri bakımından farklılaşabilmektedir (Cavkaytar, 2018; Karip, 2016). Günümüzde öğrencilerin sosyal çevreleri ve yaşantıları oldukça çeşitlilik göstermektedir. Bu bakımdan öğrencilerin özellikleri çok daha fazla farklılık gösterebilmekte ve bazıları öğrencilerin öğrenimine doğrudan etki edebilmektedir. Bunlar; hazırbulunuşluk (ön bilgi), ilgi, bilişsel yetenek (zekâ), öğrenme stili ve hızıdır. Hazırbulunuşluk; öğrencilerin belirli bir bilgiye, beceriye yönelik başlangıç düzeyidir (Tomlinson & Allan, 2000) ve bu düzey hiç, az, kısmen, çok veya tam olma gibi farklılık gösterebilir (Özer & Yılmaz, 2016). İlgi; konuya, etkinliğe, göreve, ürüne yönelik merak veya yakınlıktır (Aşıroğlu, 2016; Tomlinson, 2009) ve bu dinlemeye, okumaya, yazmaya, not tutmaya, hareket etmeye ve yaparak öğrenmeye yönelik olabilir. Bilişsel yetenek; öğrencilerin farklı etkinliklerde bulunabilmesi, problem çözebilmesi, ürün oluşturabilmesidir (Gardner, 1983) ve öğrenciler bu süreçleri yazarak, konuşarak, işlem yaparak, görseller, müzik veya vücudunu kullanarak, sosyal etkileşim kurarak, kendi başına çalışarak, gözlemlerde ve incelemelerde bulunarak gerçekleştirebilir (Gülay, 2021). Öğrenme stili; öğrencilerin bilgiye ulaşmada tercih ettiği yoldur (Avcı & Yüksel, 2018) ve öğrenciler öğrenmede görseller kullanılmasına, dinlemeye, konuşmaya, tartışmaya, hareket etmeye veya yaparak öğrenmeye yönelebilir. Öğrenme hızı; bilginin algılanma süresidir ve bunun düşük, orta, yüksekliğine bağlı olarak öğrenciler az veya çok örneğe, uygulamaya ihtiyaç duyabilir (Belçer, 2010; Heacox, 2002). Bu bağlamda öğrenme ortamında bu farklılıklar belirlenmeli ve bunlar dikkate alınarak öğretim gerçekleştirilmelidir (Dağlıoğlu vd., 2017; MEB, 2018a).

Öğrenme ortamında bireysel farklılıklarının yanında bedensel veya zihinsel yetersizliği olan, öğrenme gücü yaşayan gibi özel gereksinimli öğrenciler bulunabilmektedir. Bu öğrencilerin farklı ihtiyaçlarının dikkate alınması için öğretimde düzenlemeler gerekebilmektedir (Çakıroğlu, 2019). Bu öğrenciler öncelikle akranlarından ayrı sınıflarda kendileri ile aynı durumda olan çocuklar ile özel eğitime tabi tutulmuştur (Sucuoğlu & Kargın, 2010). 1980'li yıllarda kaynaştırma uygulaması ile bu öğrenciler akranları ile aynı sınıflarda öğrenim görmeye başlamış,

genel öğretim sınıfları onların gereksinimlerine ve öğrenmelerine en uygun hale getirilmiştir (Hallahan & Kaufman, 1988). 2000’li yıllarda öğretimde bu öğrencilerin yanında sosyoekonomik düzeyi düşük, etnik kökeni farklı ve diğer dezavantajlı çocukların da daha fazla dikkate alındığı herkes için eğitim anlayışı kabullenilmiştir. Bu anlayış 2010’dan itibaren kapsayıcı eğitime dönüşmüştür (Yücesoy-Özkan vd., 2019). Bu bağlamda kapsayıcı eğitim günümüzde dezavantajlı bulunan ve bulunmayan tüm öğrencilerin öğrenime eşit imkanlarda katılımını sağlama, farklılaşan beklentileri ve gereksinimleri karşılama sürecidir (Arduin, 2015; UNESCO, 2009).

Kapsayıcı eğitim; çoklu zekâ kuramı, yapılandırmacı yaklaşım veya çok kültürlü eğitim uygulanarak gerçekleştirilebilir (Uysal & Uysal, 2019). Ayrıca sosyal yapılandırmacılık, çoklu zekâ kuramı, öğrenme stili, beyin temelli öğrenme temelli olduğundan (Avcı & Yüksel, 2018) farklılaştırılmış öğretim ile de etkili bir şekilde uygulanabilir. Farklılaştırılmış öğretim; öğrencilerin hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profilinin dikkate alınarak içeriğin, materyallerin, etkinliklerin, görevlerin, ürünlerin ve ölçme-değerlendirmenin esneklik ve seçme imkânı sağlanarak çeşitlendirilmesidir (Tomlinson, 1999). Bu öğretim; öğrencilerin farklı özelliklerine uygun seçenekler ve duyarlı öğrenme ortamı oluşturulmasını, eğlenerek ve yaşayarak öğrenilmesini, öğrenilenlerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini, daha fazla sorumluk almasını ve sosyal etkileşiminin artmasını sağlar (Heacox, 2002; Tomlinson, 1999). Ayrıca farklılaştırılmış öğretim uygulanmasıyla üst düzey öğrenciler daha da geliştirilebilir, çabalayan öğrenciler ise düzeylerine göre görevler gerçekleştirmesi veya akranları ile grup halinde çalışması ile desteklenebilir, bu bakımdan çoğunlukla orta düzey öğrencilerin dikkate alındığı genel öğretim sınıflarından farklılaşabilir (Şaldırdak, 2012). Bu kapsamda tüm öğrencilerin dikkate alınması, akademik başarının, performansın, motivasyonun ve tutumun artması sağlanabilir (Avcı & Yüksel, 2018).

Farklılaştırılmış öğretime uygun dersler planlanırken öğrencilerin farklı özellikleri dikkate alınmalıdır. Bu kapsamda dosyaları incelenerek, gözlemlerde bulunularak, kendileri ve aileleri ile görüşmeler gerçekleştirilerek öğrenciler çok yönlü tanınmalı (Gregory & Chapman, 2002; Karadağ, 2010) ve süreç öncesi değerlendirme gerçekleştirilerek onların ön bilgileri, ilgileri, yetenekleri, profilleri gibi beklentileri, ihtiyaçları belirlenmelidir (Levy, 2008). Bunun sonucunda öğretim öğelerinin farklılaştırılmasında dikkate alınacak öğrenci özellikleri netleştirilmelidir. İçerik, konu farklı düzeylere uyarlanarak ve çeşitli materyaller kullanılarak farklılaştırılabilir (Kaplan-Sayı, 2013). Süreci farklılaştırmak için öğrencilere sağlanan desteğin, etkinliklerin ve görevlerin zorluk derecesi çeşitlendirilebilir, öğrencilerin özelliklerine göre homojen, heterojen, ilgi grubu, tüm sınıf birlikte veya bireysel çalışma gerçekleştirilebilir, bu amaçla istasyon, uzman grup, bağımsız çalışma gibi yöntem-teknikler kullanılabilir (Tomlinson, 1999). Ayrıca süreçte öğrenilenlere, öğrenilmekte güçlük çekilenlere ilişkin geribildirimlerde bulunmak (Levy, 2008) ve bunun sonucunda sonraki derslere ilişkin planlamalarda bulunmak için değerlendirme gerçekleştirilebilir. Ürün; öğrencilerin öğrendiklerini istedikleri şekilde, karmaşıklık düzeyinde ve materyaller ile sunmasını sağlayarak farklılaştırılabilir (Durrett, 2010;



Tomlinson, 1999). Bu aşamada öğrencilerin öğrenme ve ilerleme düzeylerini belirlemek, öğretimin etkililiğini değerlendirmek için farklı ölçme-değerlendirme teknikleri kullanılarak süreç sonrası değerlendirme gerçekleştirilebilir (Gregory & Chapman, 2002; Whipple, 2012). Ayrıca öğretimi farklılaştırmak için öğrencilerin sınıfta gerekli malzemelere kolaylıkla erişebilmesi sağlanmalı, sınıf düzeni çalışma şekline göre düzenlenmeli, öğrencilere bu çalışmalar için uygun süre tanınmalı, demokratik ve yüksek katılımlı sınıf atmosferi oluşturulmalıdır (Alquraini & Gut, 2012; Gülay & Altun, 2022). Nitekim 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde, tüm öğretim kademelerinde öğrencilerin farklılıklarının dikkate alındığı öğrenme süreçlerinin ve ortamlarının oluşturulması vurgulanmıştır (MEB, 2018b).

Farklılaştırılmış öğretim, öğretim öğelerinin farklı öğrenci özellikleri dikkate alınarak çeşitlendirilmesidir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya, öğrencilerin farklılıklarını dikkate almaya ve etkili öğretim gerçekleştirmeye katkısı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin bu yaklaşımın uygulanmasına ilişkin algılarının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Gülay, 2021). Nitekim literatürde bu amaç ile gerçekleştirilen bazı araştırmalar (Burkett, 2013; Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Öztürk & Mutlu, 2017; Richards-Usher, 2013; Robinson, 2013) ve geliştirilen ölçekler (Coubergs vd., 2017; Çam, 2013; Demirkaya, 2018; Mutlu vd., 2019; Roy vd., 2013) bulunmaktadır. Coubergs ve diğerlerinin (2017) ölçeğinde esnek gruplama, değerlendirme, ilgi, hazırbulunuşluk ve öğrenme profilini dikkate alarak; Çam'ın (2013) ölçeğinde motivasyon, materyal, öğrenme ortamı, etkinlikler, bireysel farklılıklar, görevler, değerlendirmeyi; Demirkaya'nın (2018) ölçeğinde öğrenciyi tanıma, planlama, eğitim durumları, değerlendirmeyi; Mutlu ve diğerlerinin (2019) ölçeğinde planlama, uygulama, değerlendirmeyi; Roy ve diğerlerinin (2013) ölçeğinde ise adaptasyon, değerlendirmeyi farklılaştırmaya ilişkin maddeler yer almaktadır. Bunlardan farklı olarak geliştirilen ölçekte öğretimin bilişsel yetenek, öğrenme hızı, kültür, sosyoekonomik düzeye göre farklılaştırılmasını içeren maddeler de bulunmaktadır. Öğretimin çeşitlendirilmesinin çok yönlü ele alınması bağlamında öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarını incelemeye ilişkin ölçek geliştirilen bu araştırmanın ilgili literatürde önemli yer tutacağı belirtilebilir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerine yönelik algılarını incelemek için kullanılacak ölçek geliştirmek amacı ile nicel araştırma deseni işe koşulmuştur. Bu desen, istatistiksel analizler kullanarak genel eğilimleri veya değişkenler arası ilişkileri belirlemede işe koşulmaktadır (Creswell, 2016). Nicel araştırma deseninden ise tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde çoğunlukla büyük gruplar ile çalışılır, katılımcıların bir duruma ilişkin görüşleri veya özellikleri

belirlenir (Büyüköztürk vd., 2016) ve bundan hareketle evrene ilişkin çıkarımda bulunulur (Creswell, 2016).

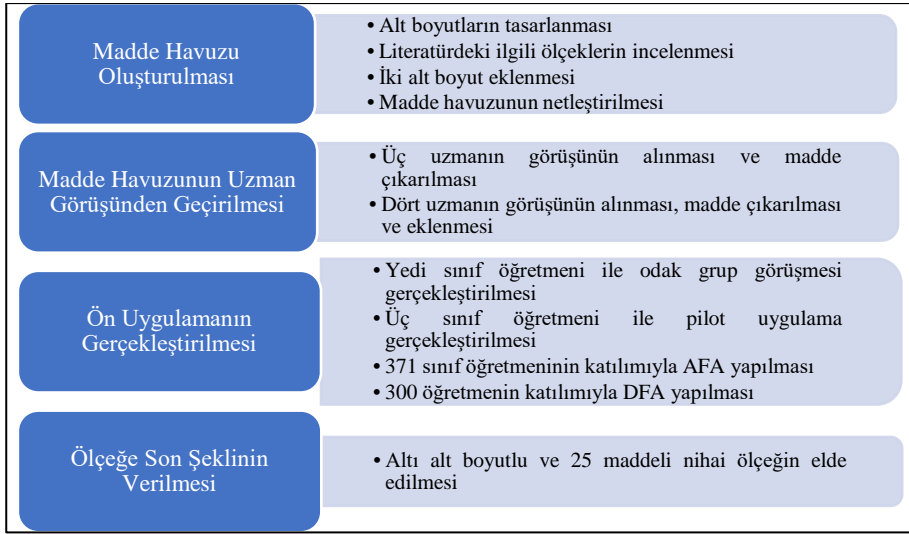
### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilen iki farklı örnekleme bulunmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilen ilk aşamanın evrenini Türkiye’de 2017-2018 eğitim-öğretim yılında resmi okullarda görev yapan yaklaşık 300 bin sınıf öğretmeni oluşturmuştur (MEB, 2018c). Örneklemi ise araştırma sonuçlarını genellemeye imkân tanıdığından evren içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Creswell, 2016; Ekiz, 2015). Bu yöntemde 500 bine kadar evren büyüklüğünde %90 güven düzeyi ve  $\alpha=,05$  güven aralığı için örneklem büyüklüğünün en az 272 olması gerekmektedir (Cohen vd., 2021). Ayrıca güç analizi gerçekleştirilmiş ve % 95 güven düzeyi ile  $\alpha=,05$  güven aralığı için etki büyüklüğü 174 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ilk aşamasının örneklemini, örneklem büyüklüğü ve güç analizi dikkate alınarak rastgele belirlenen 371 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. En az 300 katılımcıyla faktör analizi gerçekleştirildiğinden (Çokluk vd., 2018; Nunnally, 1978) örneklem yeterliliğinin iyi olduğu belirtilebilir (Tabachnick & Fidel, 2007).

Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilen ikinci aşamanın evrenini Türkiye’de 2023-2024 eğitim-öğretim yılında resmi okullarda görev yapan yaklaşık bir milyon öğretmen oluşturmaktadır (MEB, 2023). Örneklem ise araştırma sonuçlarını genellemeye imkân tanıdığından evren içerisinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Creswell, 2016; Ekiz, 2015). Bu yöntemde bir milyona kadar evren büyüklüğünde %90 güven düzeyi ve  $\alpha=,05$  güven aralığı için örneklem büyüklüğünün en az 272 olması gerekmektedir (Cohen vd., 2021). Ayrıca güç analizi gerçekleştirilmiş ve % 95 güven düzeyi ile  $\alpha=,05$  güven aralığı için etki büyüklüğü 159 olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ikinci aşamasının örneklemini, örneklem büyüklüğü ve güç analizi dikkate alınarak rastgele belirlenen 300 öğretmen oluşturmuştur. En az 300 katılımcıyla faktör analizi gerçekleştirildiğinden (Çokluk vd., 2018; Nunnally, 1978) örneklem yeterliliğinin iyi olduğu ifade edilebilir (Tabachnick & Fidel, 2007).

### **Veri Toplama Aracı**

Bu bölümde, Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğinin geliştirilme aşamaları açıklanmıştır. Bu ölçek, Şekil 1’de sunulan aşamalar izlenerek geliştirilmiştir (DeVellis, 2017).



**Şekil 1.** Farklılaştırılmış öğretim ölçeğinin geliştirilme aşamaları

Şekil 1’de görüldüğü üzere Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği; madde havuzu oluşturulması, bu havuzunun uzman görüşünden geçirilmesi, ön uygulamanın gerçekleştirilmesi, ölçeğe son şeklinin verilmesi aşamaları takip edilerek geliştirilmiştir.

### **Madde havuzu oluşturulması**

İlk olarak, farklılaştırılmış öğretim ölçülmek istenen yapı olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda bu yaklaşımların anahtar kavramlarının ölçeğin alt boyutlarının (faktörlerinin) olması kararlaştırılmıştır. Ayrıca ölçeğin alt boyutlarının netleştirilmesi için literatürdeki ilgili ölçekler (Coubergs vd., 2017; Çam, 2013; Roy vd., 2013) ve anketler (Aşıroğlu, 2016; Dugger, 2008; Öztürk & Mutlu, 2017; Siam & Al-Natour, 2016; Whipple, 2012) detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bunun sonucunda taslak ölçeğe “öğrenme ortamı, kültür” faktörleri eklenilmiştir. Faktörler “hazırbulunuşluk, ilgi, öğrenme profili, bilişsel yetenekler, öğrenme hızı, öğrenme ortamı, sosyoekonomik düzey, kültür” olarak netleştirilince taslak ölçeğin maddelerinin yazılmasına başlanmıştır. Bu maddeler, farklılaştırma unsurları dikkate alınarak yazılmış ve her bir alt boyutta materyali, konuyu, etkinliği, öğrenilenleri sergilemeyi farklılaştırmaya ilişkin madde olması sağlanmıştır. Ayrıca bu maddelerin yazımında özgünlüğe ve artıklığa dikkat edilmiştir. Sonuç olarak ölçeğin sekiz alt boyut ve 72 ifadeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçeğin geliştirilme amacına uygun olarak zaman boyutunda uygulama sıklığı ve yoğunluğu içeren beşli likert tipinde olması kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda maddeler, hiçbir zamandan her zamana doğru sıralanmıştır. Bu aşama, girişe araştırmanın amacına ve ölçeğin doldurulmasına ilişkin açıklamaya yer verilmesi ile tamamlanmıştır (Erkuş, 2014).

### **Madde havuzunun uzman görüşünden geçirilmesi**

Maddelerin ölçülmesi hedeflenen davranışı ölçmede yeterliğinin (Karasar, 2014; Kline, 2023), görünüş geçerliliğinin (Cronbach, 1990; Kline, 2023) incelenmesi, ölçme aracının farklı araştırmacılar tarafından değerlendirilmesinin sağlanması (Tavşancıl, 2004) için madde havuzuna yönelik uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda öncelikle taslak ölçekteki maddeler ifade ediliş, anlaşılabilirlik, ölçme amacına uygunluk bakımından değerlendirilmesi için (Erkuş, 2014) bir dilbilim, bir ölçme-değerlendirme, bir sınıf öğretmenliği eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Bu uzmanların dönütleri doğrultusunda amaca uygun olmayan veya güçlükle anlaşılabilen sekiz madde çıkarılarak taslak ölçek 64 maddeye indirilmiştir. Ardından taslak ölçek, farklılaştırılmış öğretime ilişkin çalışmalar gerçekleştiren dört akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Bu akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda 24 madde ölçme amacına tam uygun olmadığı veya farklı maddeler ile birebir örtüştüğü gerekçesi ile ölçekten çıkarılmış, 12 madde ise düzeltilerek ölçekte tutulmuştur. Ayrıca bu akademisyenlerin önerisi ve araştırmacıların gerekli görmesi ile ölçeğe “ölçme-değerlendirme” alt boyutu eklenmiş, buna ilişkin dört madde yazılmış, dokuz alt boyutlu ve 44 maddeli taslak ölçek oluşturulmuştur.

### **Ön uygulamanın gerçekleştirilmesi**

Öncelikle olası eksiklikleri ve hataları görmek için yedi sınıf öğretmeni ile taslak ölçeğe ilişkin odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiş ve ardından bu ölçek üç sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Bu süreçlerde ölçek anlaşılır bulunmuş, bir sorunla karşılaşılma ve ön uygulamaya geçilmiştir. Ön uygulama, iki aşamalı olarak ve farklı örneklemeler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İki aşamada da taslak ölçek internet ortamına aktarılmış, e-posta veya kişisel web sayfaları aracılığı ile öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu esnada örneklem büyüklüğüne ve güç analizine dikkat edilmiştir (Çokluk vd., 2018; Nunnally, 1978; Tabachnick & Fidel, 2007). Ayrıca iki aşamada da elde edilen veriler; veri kaybının olması, çapraz veya sıralı gibi gelişigüzel işaretlemeler bakımından kontrol edilmiş (Erkuş, 2014) ve bu tür durumlara rastlanılmamıştır. Ardından taslak ölçeğin önce açılımlayıcı ve ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

### **Ölçeğe son şeklinin verilmesi**

Açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda altı alt boyuttan ve 25 maddeden oluşan ölçek elde edilmiştir. Öğretimin öğrencilerin bilişsel yeteneklerine, öğrenme profillerine ve hızlarına göre farklılaştırılmasını ölçen maddeler bir alt boyutta yer almış ve “öğrenci özellikleri” olarak adlandırılmıştır. Öğretim öğelerinin öğrencilerin hazırbulunuşluklarına ve ilgilerine göre farklılaştırılmasını içeren maddeler başka bir alt boyutta yer almış ve “hazırbulunuşluk-ilgi” olarak isimlendirilmiştir. Kültür, sosyoekonomik düzey, ölçme-değerlendirme, öğrenme ortamı alt boyutları ise başlangıçta planlandığı gibi oluşmuştur. Kültür alt boyutu, öğretim öğelerinin öğrencilerin kültürüne göre çeşitlendirilmesini ölçmeyi

amaçlamaktadır. Sosyoekonomik düzey alt boyutu, öğretimin öğrencilerin sosyoekonomik düzeyine göre farklılaştırılmasını ölçmektedir. Ölçme-değerlendirme alt boyutu, ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ve araçlarının farklılaştırılmasını ölçmeyi amaçlamaktadır. Öğrenme ortamı alt boyutu, sınıfın fiziksel ortamının ve atmosferinin çeşitlendirilmesini ölçmektedir.

### **Verilerin Analizi**

Geçerli ve güvenilir “Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği” geliştirmek için birbirlerini tamamlar nitelikte oldukları için verilerin analizinde öncelikle açılımlayıcı ve ardından doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir (Erkuş, 2014). Açılımlayıcı faktör analizi, ölçeğin en az sayıda maddeyle en fazla özelliği ölçebilmesi (Can, 2016) ve faktör yapılarının belirlenmesinde dikkatli bir tekrar sağladığı için işe koşulmuştur (Saucier & Goldberg, 1996). Bu bağlamda öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Sphericity testleri gerçekleştirilerek verilerin AFA'ya uygunluğu belirlenmiştir. Ardından maddelerin hangi alt boyutlarda toplandığının belirlenmesinde, 30'un üzerinde madde olduğunda en uygun yöntem olduğundan temel bileşenler analizi kullanılmıştır (Williams vd., 2010). Ayrıca maddelerin yerlerinin doğru bir şekilde netleştirilmesi ve anlamlı olarak yorumlanması için faktör döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir (Pallant, 2010; Tabachnick & Fidel, 2007; Thurstone, 1947). Bu işlemde dik döndürme yöntemlerinden Kaiser'in önerdiği Varimax (maksimum değişkenlik) kullanılmıştır (Tatlıdil, 1992). Ölçek maddelerinin arasındaki tutarlılığı belirlemek için gerçekleştirilen güvenilirlik analizinde (Ural & Kılıç, 2016) ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bunlarla birlikte ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek için maddelerin toplam korelasyonları ve alt boyutların aralarındaki korelasyonları incelenmiştir.

Açılımlayıcı faktör analizinin ardından model uyum düzeyini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi, açılımlayıcı faktör analiz sonucunda oluşan gizil değişkenler veya faktörler ile gözlenen ölçümler arasındaki ilişkilerin ölçüm modelleriyle test edildiği oldukça gelişmiş bir analiz tekniğidir (Özdamar, 2002; Tabachnick & Fidel, 2007). Bu kapsamda öncelikle maddelerin t-değeri, standartlaştırılmış yükleri ve diğer değerleri hesaplanarak ölçeğin ölçüm modeli ortaya koyulmuştur. Ardından ölçeğin  $X^2/sd$  değeri, yaklaşık hatalarının ortalama karekökü (RMSEA), standardize edilmiş artık ortalamalarının karekökü (SRMR), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve iyilik uyum indeksi (GFI) hesaplanarak model uyumu incelenmiştir (Çokluk vd., 2018).

### **Bulgular ve Yorum**

Araştırmanın bulguları, açılımlayıcı faktör analizine ve doğrulayıcı faktör analizine yönelik bulgular başlıkları altında sunulmuştur.

### Açımlayıcı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Çalışmada verilerin AFA yapılmasına uygunluğunu belirlemek için gerçekleştirilen KMO ve Bartlett Sphericity testlerinin sonuçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

#### *KMO ve Bartlett Sphericity Testleri Sonuçları*

KMO Örneklem Büyüklüğü Yeterliliği		0,956
Bartlett Sphericity Testi	Ki-Kare	14019,580
	df	946
	Sig.	,000

Tablo 1’den verilerin KMO değerinin 0,956 olduğu anlaşılmaktadır. Bu değer 0,50’ üzeri olduğundan (Büyüköztürk, 2015; Field, 2000; Kaiser, 1974) örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirtilebilir. Ayrıca Bartlett Sphericity Testi sonucunun anlamlı olmasından ( $p < 0,05$ ) verilerin evrende normal dağıldığı ifade edilebilir (Bartlett, 1954). Bu kapsamda araştırma verilerinin AFA yapılmasına uygun olduğu belirtilebilir.

Temel bileşenler analizi ve faktör döndürme ile gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizinin sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

#### *Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör	5. Faktör	6. Faktör	Faktör Ortak Varyansı
M17	,818						,805
M18	,767						,753
M19	,756						,739
M13	,707						,665
M14	,699						,680
M24	,685						,636
M25	,655						,665
M15	,652						,696
M16	,650						,727
M38		,831					,794
M39		,764					,713
M40		,751					,699
M36		,729					,694
M37		,728					,752
M35		,553					,658
M3			,732				,711
M1			,649				,620
M4			,636				,613
M7			,611				,607
M8			,581				,622

M2	,575	,532
M33	,854	,847
M32	,850	,872
M31	,846	,836
M34	,591	,570
M43	,722	,855
M42	,715	,804
M44	,706	,792
M41	,642	,757
M27	,785	,796
M28	,774	,815
M26	,647	,625
M29	,568	,687

Tablo 2’de görüldüğü üzere analiz sonucunda altı alt boyut elde edilmiştir. Bu boyutlardaki maddelerin yük değerleri ,553 ile ,854 arasında değişmektedir. Bu değer en az ,30 olması gerektiğinden (Deryakulu & Büyüköztürk, 2002; Stevens, 2002) ve ,45 ve üzeri ise iyi kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2015) ölçeğin bu anlamda uygun olduğu belirtilebilir. Ayrıca maddelerin faktör ortak varyansı ,532 ile ,872 arasındadır ve bu değerler ,20 üzeri olduğundan (Tabachnick & Fidel, 2007) yapının homojenliğinin sağlandığı ifade edilebilir. Yük değeri ,30’un ve faktör ortak varyansı ,20’nin altında olan 11 madde ölçekten çıkarılmış ve analize kalan 33 madde ile devam edilmiştir.

Kaiser yöntemi sonucunda oluşan alt boyutların öz ve varyans değerleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 3.  
*Alt Boyutların Öz ve Varyans Değerleri*

Alt Boyut	Özdeğer	Varyans (%)
Öğrenci özellikleri	6,342	19,217
Kültür	4,413	13,373
Hazırbulunuşluk-ilgi	3,777	11,446
Sosyoekonomik düzey	3,477	10,536
Ölçme-değerlendirme	2,825	8,562
Öğrenme ortamı	2,805	8,501
Toplam varyans (%)		71,635

Tablo 3’ten ölçeğin tüm alt boyutlarının, özdeğerin 1’den büyük olması gerekliliğini sağladığı anlaşılmaktadır (Pallant, 2010). Ayrıca alt boyutların toplam varyansı ise %71,635’tir. Bu değer, sosyal bilimlerde en az % 50-60 olma koşulunu sağladığından (Tavşancıl, 2004; Williams vd., 2010) ölçeğin bu anlamda yeterli olduğu belirtilebilir.

Ölçeğin alt boyutlarının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 4.  
Alt Boyutların Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Cronbach Alfa
Öğrenci özellikleri	,94
Kültür	,90
Hazırbulunuşluk-ilgi	,86
Sosyoekonomik düzey	,90
Ölçme-değerlendirme	,92
Öğrenme ortamı	,86
Toplam ölçek	,96

Tablo 4'te görüldüğü üzere ölçeğin güvenilirlik katsayısı ,96 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca bu katsayının alt boyutlarda ,86 ile ,94 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Bu değerler ,70 üzeri olduğundan (Büyüköztürk, 2015; Pallant, 2010) ölçek maddelerinin arasındaki tutarlılığın iyi ve bunların bir bütün oluşturduğu belirtilebilir.

Ölçeğin madde ayırt ediciliğini belirlemek için hesaplanan toplam korelasyon değerleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.  
Maddelerin Toplam Korelasyonları

Madde	Toplam korelasyonu	Madde	Toplam korelasyonu	Madde	Toplam korelasyonu
M17	,730	M40	,602	M32	,633
M18	,727	M36	,646	M31	,593
M19	,725	M37	,707	M34	,566
M13	,685	M35	,669	M43	,761
M14	,718	M3	,635	M42	,720
M24	,677	M1	,630	M44	,716
M25	,733	M4	,626	M41	,727
M15	,731	M7	,626	M27	,631
M16	,762	M8	,667	M28	,665
M38	,613	M2	,610	M26	,586
M39	,595	M33	,591	M29	,690

Tablo 5'te görüldüğü üzere maddelerin toplam korelasyonları ,566 ile ,762 arasında değişmektedir. Bu değerler ,30 üzeri olduğundan (Şencan, 2005) ölçeğin bu bakımdan uygun olduğu belirtilebilir.

Ölçeğin madde ayırt ediciliğini netleştirmek için hesaplanan alt boyutlar arasındaki korelasyon değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.



Tablo 6.  
*Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar*

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
Faktör 1	1	,577*	,753*	,491*	,661*	,697*
Faktör 2	,577*	1	,571*	,561*	,662*	,548*
Faktör 3	,753*	,571*	1	,541*	,649*	,589*
Faktör 4	,491*	,561*	,541*	1	,556*	,484*
Faktör 5	,661*	,662*	,649*	,556*	1	,610*
Faktör 6	,697*	,548*	,589*	,484*	,610*	1

\*p<0,01

Tablo 6'dan anlaşıldığı üzere ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar ,484 ile ,753 arasında değişmektedir. Bu kapsamda alt boyutların anlamlı olarak (p<0,01) birbirleri ile yüksek pozitif ilişki içerisinde olduğu, birbirlerini tamamladığı ve birlikte güvenilir bir ölçek oluşturduğu ifade edilebilir.

### Doğrulamalı Faktör Analizine Yönelik Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda altı boyut ve 33 maddeden oluşan ölçeğin model uyum düzeyini belirlemek için farklı bir örneklem ile doğrulamalı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Doğrulamalı faktör analizi ölçüm modeli sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.  
*Doğrulamalı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Sonuçları*

Alt boyut	Madde	Hata Varyansı	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R <sup>2</sup>
Öğrenci özellikleri	M1	,44	,47	14,31	,53
	M2	,42	,52	13,32	,48
	M3	,41	,54	13,02	,46
	M4	,37	,42	15,11	,58
	M5	,33	,47	14,26	,53
	M6	,37	,46	14,43	,54
	M7	,28	,38	15,99	,62
	M8	,41	,54	12,96	,46
	M9	,36	,52	13,29	,48
Kültür	M10	,49	,53	12,94	,47
	M11	,43	,55	12,58	,45
	M12	,45	,58	12,01	,42
	M13	,31	,39	15,45	,61
	M14	,26	,30	17,25	,70
	M15	,35	,42	15,04	,58

Alt boyut	Madde	Hata Varyansı	Standartlaştırılmış Yükler	t-değeri	R <sup>2</sup>
Hazırbulunuşluk- ilgi	M16	,32	,51	13,11	,49
	M19	,32	,46	13,91	,54
	M21	,42	,56	12,30	,44
Sosyoekonomik düzey	M22	,60	,65	9,75	,35
	M25	,31	,46	11,87	,54
Ölçme- değerlendirme	M26	,20	,32	15,96	,68
	M29	,28	,39	14,93	,61
Öğrenme ortamı	M30	,39	,53	12,61	,47
	M32	,34	,39	14,90	,61
	M33	,32	,40	14,75	,60

Tablo 7’de ölçeğin maddelerinin t-değerinin “9,75-17,25” arasında olduğu görülmektedir. Tüm t değerleri 2,56 üzeri olduğundan maddelerinin her birinin anlamlı ( $p<0,01$ ) ve ölçekte bulunmaya uygun olduğu belirtilebilir (Çokluk vd., 2018). Tablodan gizil değişkenlerin her bir gözlenen değişkeni açıklamasını gösteren standartlaştırılmış yüklerin (Çelik & Yılmaz, 2016) “,30-,65” arasında olduğu anlaşılmaktadır. Her bir maddenin standartlaştırılmış yük değeri “,30-,90” arasında, anlamlı ( $p<0,05$ ) ve ölçekte bulunmaya uygundur (Harrington, 2009). Ayrıca tablodan ölçeğin iki veya daha fazla alt boyut bulunduğu her bir alt boyutun en az iki maddeden oluşması koşulunu sağladığı anlaşılmaktadır (Kline, 2023). Tabloda yer almayan “M17, M18, M20, M23, M24, M27, M28, M31” standartlaştırılmış yükleri ,30’un altında olduğundan analiz dışı bırakılmış ve analize kalan 25 madde ile devam edilmiştir (Çokluk vd., 2018).

Doğrulamalı faktör analizinin ikinci aşamasında model uyum ölçümleri belirlenmiştir. Bu ölçümler, Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.  
Model Uyum Ölçümleri

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
p	,00	Anlamlı
X <sup>2</sup> /sd	3,11	İyi Uyum
RMSEA	,084	Kabul Edilebilir Uyum
SRMR	,056	İyi Uyum
NFI	,95	Mükemmel Uyum
NNFI	,96	Mükemmel Uyum
CFI	,97	Mükemmel Uyum

Uyum Ölçüsü	Değeri	Uyum
p	,00	Anlamlı
GFI	,82	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 8'den beklenen kovaryans matrisi ile gözlenen kovaryans matrisleri arasındaki farkı açıklayan p değerinin ( $,00$ ) anlamlı olduğu anlaşılmaktadır ( $p < .05$ ). P değerinin anlamlı olmaması beklenmesine rağmen, örneklemin büyük olmasından ötürü çoğu doğrulayıcı faktör analizinde bu anlamlılık normal görülmekte (Kline, 2023) ve alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmesiyle tolere edilmektedir (Çokluk vd., 2018). Şekil 2'de görüldüğü üzere ki-kare ( $X^2$ ) değeri,  $835,98$ 'dir. Ki-kare değeri tek başına incelenmediğinden, serbestlik derecesi (sd) ile oranlanarak değerlendirilmektedir (Çokluk vd., 2018). Bu oran ( $X^2/sd$ ) " $3,11$ " hesaplandığından modelin iyi uyuma sahip olduğu belirtilebilir (Sümer, 2000). Modelin yaklaşık hatalarının ortalama karekökü (RMSEA= $,084$ ), " $<,10$ " olduğundan kabul edilebilir uyumdadır (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh vd., 1988). Standardize edilmiş artık ortalamalarının karekökü (SRMR= $,056$ ), " $\leq,08$ " olduğundan modelin iyi uyuma sahip olduğu ifade edilebilir (Brown, 2015; Byrne, 1994). Modelin normlaştırılmış uyum indeksi (NFI= $,95$ ), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI= $,96$ ) ve karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI= $,97$ ), " $\geq,95$ " olduğundan mükemmel uyuma sahip olduğu belirtilebilir (Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000). Son olarak modelin iyilik uyum endeksi (GFI= $,82$ ) kabul edilebilirdir (Anderson & Gerbing, 1984). Özetle modelin uygunluğunun iyi düzeyde olduğu ve bunun sonucunda Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeğinin 25 maddeden oluşan altı faktörlü yapısının doğrulandığı ifade edilebilir.

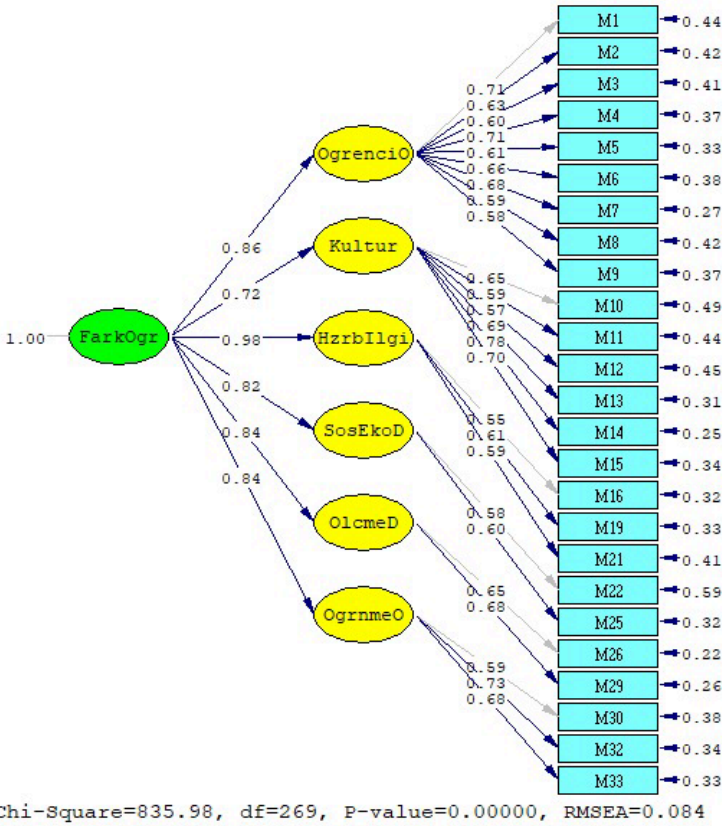
Doğrulayıcı faktör analizinde son olarak düzeltme indeksleri incelenmiştir. Bu indeksler, Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

*Düzeltilme İndeksleri*

İlişkilenen Değişkenler	İlişkilendirilen Değişkenler	Ki-Kare Değerindeki Azalma	Yeni Tahmin
M2	M1	23,7	0,13
M4	M1	27,7	0,14
M5	M3	38,5	0,15
M6	M3	23,2	-0,12
M6	M4	31,5	0,14
M9	M8	27,3	0,21
M11	M10	35,7	0,18
M12	M11	31,4	0,16

Tablo 9'un birinci kısmında gözlenen değişkenler ile gizil değişkenler arasındaki ilişkiler ve ikinci kısmında gözlenen değişkenlere yönelik hata terimleri arasındaki önerilen ilişkiler görülmektedir (Çelik & Yılmaz, 2016). Düzeltme indeksleri, ölçek geliştirme çalışmaları gerçekleştiren iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar düzeltme indekslerindeki maddelerin aynı boyutlarda ve bunun ölçeğin yapısına olduğunu,  $X^2$  değerinin model uyumu için yeterli olduğunu ve düzeltme indekslerinin kullanılmasının bu değere önemli bir katkısı olmayacağını belirtmiştir. Uzmanların bu görüşleri doğrultusunda düzeltme indekslerinin kullanılmaması kararlaştırılmış ve ölçeğin mevcut haliyle ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.



**Şekil 2.** İkinci düzey doğrulayıcı faktör analiziyle elde edilen yol şeması

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada geçerli ve güvenilir farklılaştırılmış öğretim ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bakımdan; madde havuzu oluşturulması, bu havuzun uzman görüşünden geçirilmesi, ön uygulamanın gerçekleştirilmesi, ölçeğe son şeklinin verilmesi aşamaları takip edilmiştir. Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temelleri ve bu öğretime ilişkin anketler ile ölçekler incelenerek madde havuzu oluşturulmuş, ardından bu havuz yedi uzmanın görüşüne sunulmuş ve onların dönütleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır (Cronbach, 1990; Karasar, 2014; Tavşancıl, 2004). Ön uygulamada taslak ölçek öncelikle 371 sınıf öğretmeninin katılımıyla açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. Bu bakımdan öncelikle veri setinin AFA'ya uygunluğunun belirlenmesi için KMO değeri hesaplanmış (0,956) ve Bartlett Sphericity Testi yapılmıştır ( $p < 0,05$ ). KMO değeri; 0,50 (Büyüköztürk, 2015; Field, 2000; Kaiser, 1974), 0,60 (Çokluk vd., 2018; Şencan, 2005; Tabachnick & Fidel, 2007; Tavşancıl, 2004; Ural & Kılıç, 2006) üzeri, 1'e yakın ve çok iyi, Bartlett Sphericity Testi anlamlı (Bartlett, 1954; Büyüköztürk, 2015; Tavşancıl, 2004) olduğundan örneklem büyüklüğünün yeterli, verilerin evrende homojen dağıldığı ve ölçeğin açımlayıcı faktör analizi yapılmasına uygun olduğu belirtilebilir.

Açımlayıcı faktör analizi ile maddelerin yük değerlerinin ,553 ile ,854 arasında değiştiği belirlenmiştir. Altı alt boyuttaki maddelerin faktör ortak varyanslarının da ,532 ile ,872 arasında değiştiği görülmüştür. Yük değerleri ,30 üzeri (Çokluk vd., 2018; Deryakulu & Büyüköztürk, 2002; Kalaycı, 2010) ve faktör ortak varyansları ,20 üzeri (Tabachnick & Fidel, 2007) olduğundan yapının homojen dağıldığı ve alt boyutların uygun bir şekilde oluştuğu ifade edilebilir. Ayrıca bu alt boyutlar toplam varyansın %71,635'ini açıklamaktadır. Coubergs ve diğerlerinin (2017) ölçeğinde boyutlar varyansın %69,231'ini, Çam'ın (2013) ölçeğinde %75,8'ini, Demirkaya'nın (2018) ölçeğinde %60,66'sını, Mutlu ve diğerlerinin (2019) ölçeğinde %56,57'sini, Roy ve diğerlerinin (2013) ölçeğinde %52'sini açıklamıştır. Farklılaştırılmış öğretime yönelik bu ölçeklerin değerleri ve sosyal bilimlerde en az %50-60 olması gerekliliği (Tavşancıl, 2004; Williams vd., 2010) doğrultusunda bu değerlerin yüksek ve yeterli, ölçeğin kavramları iyi ölçtüğü belirtilebilir.

Açımlayıcı faktör analizi esnasında ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı da hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin tamamında ,96 ve alt boyutlarda ,86 ile ,94 arasında olduğu görülmüştür. Coubergs ve diğerlerinin (2017) ölçeğinde bu değer ,63 ile ,85 arasında, Çam'ın (2013) ölçeğinde ,80 ile ,94 arasında, Demirkaya'nın (2018) ölçeğinde ,73 ile ,97 arasında, Mutlu ve diğerlerinin (2019) ölçeğinde ,87 ile ,95 arasında, Roy ve diğerlerinin (2013) ölçeğinde ,74 ile ,86 arasında hesaplanmıştır. Farklılaştırılmış öğretime yönelik bu ölçeklerin değerlerinden, bu değerlerin ,60 (Salvucci vd., 1997) ,70 üzeri olmasından (Büyüköztürk, 2015; Kılıç, 2016; Nunnally, 1978; Pallant, 2010) ve ,80 üzeri olduğunda yüksek düzeyde güvenilir kabul edilmesinden (Şencan, 2005) hareketle ölçek maddelerinin birbirleriyle tutarlı ve birlikte iyi bir bütün oluşturduğu belirtilebilir. Ardından maddelerinin toplam korelasyonlarının ,566 ile ,762 ve alt boyutlar arasındaki korelasyonların ,484 ile ,753

arasında olduğu belirlenmiştir. Maddelerin toplam korelasyonları ,20 (Tavşancıl, 2004) ,25 (Büyüköztürk, 2015) ,30 üzeri (Şencan, 2005) ve alt boyutlar birbirleri ile anlamlı olarak ( $p<0,01$ ) yüksek pozitif ilişkili olduğundan, birbirlerini tamamladıklarından ölçeğin amacına hizmet etmeye uygun (Büyüköztürk, 2015; Tavşancıl, 2004) ve farklılaştırılmış öğretim bakımından ayırt edici olduğu ifade edilebilir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda oluşan ölçeğin model uyum düzeyini belirlemek için 300 öğretmenin katılımıyla doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonucunda maddelerin standartlaştırılmış yük değerlerinin ,30 ile ,65 arasında değiştiği belirlenmiştir. Coubergs ve diğerlerinin (2017) ölçeğinde bu değerler ,30 ile ,88 ve Demirkaya'nın (2018) ölçeğinde ,45 ile ,79 arasındadır. Farklılaştırılmış öğretime ilişkin bu ölçeklerin değerleri ve standartlaştırılmış yük değerlerinin ,30 ile ,90 arasında olması gerekliliği doğrultusunda maddelerin ölçekte bulunmaya uygunluğunun doğrulandığı belirtilebilir (Harrington, 2009).

Doğrulayıcı faktör analizinde " $X^2/sd$ " değeri 3,11 olarak hesaplanmıştır. Demirkaya'nın (2018) ölçeğinde bu değer 4,58; Roy ve diğerlerinin (2013) farklılaştırılmış öğretim ölçeğinde 1,19'dur. Beşten küçük olduğundan modelin bu değerinin uyumu iyidir (Sümer, 2000). Modelin yaklaşık hatalarının ortalama karekökü ,084 olarak belirlenmiştir. Coubergs ve diğerlerinin (2017) ölçeğinde bu değer ,043; Demirkaya'nın (2018) ölçeğinde ,070; Roy ve diğerlerinin (2013) ölçeğinde ,040 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ( $RMSEA<,10$ ) kabul edilebilirdir (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh vd., 1988). Bu ölçekte ,056; Coubergs ve diğerlerinin (2017) ölçeğinde ,044 olarak hesaplanan standardize edilmiş artık ortalamalarının karekökünün ( $SRMR\leq, 08$ ) de iyi uyum gösterdiği belirtilebilir (Brown, 2015; Byrne, 1994). Modelin normlaştırılmış uyum indeksi ( $NFI=,95$ ) ve normlaştırılmamış uyum indeksi ( $NNFI=,96$ ) olarak hesaplanmıştır. Demirkaya'nın (2018) farklılaştırılmış öğretim ölçeğinde ise bu değerler sırasıyla ,97 ve ,98'dir. " $\geq,95$ " olduğundan bu değerlerin mükemmel uyum gösterdiği ifade edilebilir (Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000). Modelin karşılaştırmalı uyum indeksinin (CFI) ise ,97 olduğu belirlenmiştir. Coubergs ve diğerlerinin (2017) ölçeğinde bu değer ,91; Demirkaya'nın (2018) ölçeğinde ,98; Roy ve diğerlerinin (2013) ölçeğinde ,93 olarak hesaplanmıştır. " $\geq,95$ " olduğundan bu değerlerin de mükemmel uyum gösterdiği belirtilebilir (Hu & Bentler, 1999; Sümer, 2000; Thompson, 2004). Son olarak bu ölçekte ,82; Coubergs ve diğerlerinin (2017) ölçeğinde ,90; Demirkaya'nın (2018) ölçeğinde ,83 olarak hesaplanan iyilik uyum indeksi (GFI) kabul edilebilirdir (Anderson & Gerbing, 1984).

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda 25 maddeden ve "öğrenci özellikleri, kültür, hazırbulunuşluk- ilgi, sosyoekonomik düzey, ölçme-değerlendirme, öğrenme ortamı" faktörlerinden oluşan ölçek elde edilmiştir. Hazırbulunuşluk- ilgi boyutu, Whipple'in (2012) farklılaştırılmış öğretim anketi ile örtüşmektedir. Ölçme-

değerlendirme boyutu da Coubergs ve diğerlerinin (2017), Çam'ın (2013), Demirkaya'nın (2018) farklılaştırılmış öğretim ölçekleri, Siam ve Al-Natour'un (2016), Whipple'ın (2012) anketleri ile benzeşmektedir. Ayrıca öğrenme ortamı boyutu Çam'ın (2013) farklılaştırılmış öğretim ölçeği ile örtüşmektedir. Mevcut ölçekler ve anketler ile benzer durumları ölçmeyi amaçlayan bu ölçeğin farklılaştırılmış öğretime yönelik araştırmalarda kullanılmaya uygun olduğu belirtilebilir. Mevcut ölçeklerden farklı olarak "öğrenci özellikleri, kültür, sosyoekonomik düzey" boyutlarının yer almasının ve öğretimin bu özelliklere göre çeşitlendirilmesinin ölçülmesinin ise bu ölçeği özgün kıldığı ve literatürde önemli hale getirdiği ifade edilebilir.

Bu araştırmada geçerli ve güvenilir farklılaştırılmış öğretim ölçeği geliştirilmesi doğrultusunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- Geliştirilen ölçek, öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretimi uygulama düzeylerinin incelenmesi amacıyla kullanılabilir.
- Ölçek, farklı değişkenlerin yer aldığı yeni araştırmalarda kullanılabilir.
- Farklılaştırılmış öğretime yönelik geliştirilecek ölçeklerin maddelerinin yazımında örnek teşkil etmesi bakımından bu ölçekten faydalanılabilir.

### **Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi**

Yazarlar aralarında hiçbir çıkar çatışması bulunmadığını, tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sağladığını ve tüm etik kurallara uyulduğunu beyan etmiştir.

### **Kaynakça**

- Alquraini, T. & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.
- Arduin, S. (2015). A review of the values that underpin the structure of an education system and its approach to disability and inclusion. *Oxford Review of Education*, 41(1), 105-121. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1006614>
- Aşıroğlu, S. (2016). Okulöncesi öğretmen adaylarının farklılaştırılmış öğretim konusundaki öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 948-960. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282393>
- Avcı, S. & Yüksel, A. (2018). *Farklılaştırılmış öğretim* (4. bs.). Nobel Yayıncılık.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various  $\chi^2$  approximations. *Journal of the Royal Statistical Society, Series B (Methodological)*, 296-298.

- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Tez No. 278756) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Second ed.). Guilford Press.
- Burkett, J. A. (2013). *Teacher perception on differentiated instruction and its influence on instructional practice* (Thesis No. 3588271) [Doctoral dissertation, University of Central Oklahoma Edmond-Oklahoma]. ProQuest.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. bs.). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows: Basic concepts, applications, and programming*. Sage Publications.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (4. bs.). Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (2018). Özel eğitim alanı. A. Cavkaytar & D. T. Ersan (Ed.), *Özel eğitim ve kaynaştırma* (s. 1-23) içinde. Eğiten Kitap.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 584-594. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.55.4.584>
- Coubergs, C., Struyven, K., Vanthourhout, G. & Engels, N. (2017). Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, 53, 41-54. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). Örneklem (N. Güler & M. İlhan). E. Dinç & K. Kıroğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (202-2206) içinde. Pegem Akademi
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing*. Happer and Row Publishers.
- Çakıroğlu, O. (2019). Özel eğitimde temel kavramlar. V. Aksoy (Ed.), *Özel eğitim* (s. 1-18) içinde. Pegem Akademi.
- Çam, Ş. S. (2013). *Öğretmenlerin farklılaştırılmış öğretim yaklaşımını uygulama ve buna ilişkin yetkinlik düzeyleri* (Tez No. 344298) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çelik, H. E. & Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama* (Yenilenmiş 3. bs.). Anı Yayıncılık.



- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. bs.). Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E., Turupcu-Doğan, A. & Basit, O. (2017). Kapsayıcı okul öncesi eğitim ortamlarında öğretmenler çocukların bireysel yeteneklerini belirlemek ve geliştirmek için neler yapıyor? *GEFAD*, 37(3), 883-910. <https://doi.org/10.17152/gefad.335127>
- Demirkaya, A. S. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretime yönelik yeterlik ve uygulama düzeylerine ilişkin algıları* (Tez No. 518724) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Deryakulu, D. & Büyüköztürk, Ş. (2002). Epistemolojik inanç ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 8, 111-125.
- DeVellis, R. F. (2017). Ölçek geliştirme ilkeleri. T. Totan (Ed.), *Ölçek geliştirme* (A. S. Sağkal, Çev.) (s. 73-114) içinde. Nobel Yayıncılık.
- Dugger, K. F. (2008). *Teachers' perceptions of differentiating instruction in a sixth-grade science class of diverse learners in Georgia urban school system* (Thesis No. 3297017) [Doctoral dissertation, Capella University-Minneapolis]. ProQuest.
- Durrett, T. A. (2010). *Effective differentiated instructional elements for improving student performance as perceived by secondary principals in exemplary public high schools in Texas: A delphi study* (Thesis No. 3436771) [Doctoral dissertation, Texas A&M University-Texas]. ProQuest.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. bs.). Anı Yayıncılık.
- Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi.
- Field, A. (2000). *Discovering statistics using spss for windows*. Sage Publications.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind theory of multiple intelligences. Developing talent in young people*. New Basic Books.
- Gregory, G. H. & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies: One size doesn't fit all*. Thousand Oaks: Corwin Pres.
- Gülay, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 518724) [Doktora tezi, Trabzon Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gülay, A. & Altun, T. (2022). Kapsayıcı eğitimde ölçme ve değerlendirme. Ö. Altındağ-Kumaş & S. Süer (Ed.), *Nitelikli kapsayıcı eğitim (kuramdan uygulamaya)* (s. 229-265) içinde. Eğiten Kitap.
- Hallahan, D. P. & Kauffman, J. M. (1988). *Exceptional children. Introduction to special education* (4th edition). Allyn & Bacon.

- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: How the reach and teach all learners*. Free Spirit Publishing.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- Kalaycı, Ş. (2010). Faktör analizi. Ş. Kalaycı (Ed.), *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. bs.) (s. 321-331) içinde. Asil Yayın.
- Kaplan-Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekalı öğrencilerde erişiyeye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi* (Tez No. 351517) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karadağ, R. (2010). *İlköğretim Türkçe dersinde farklılaştırılmış öğretim yaklaşımının uygulanması: Bir eylem araştırması* (Tez No. 263134) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Karip, F. (2016). *Farklılaştırılmış görsel sanatlar öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve çalışmalarına etkisi* (Tez No. 450179) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders (JMOOD)*, 6(1), 47-48.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (Fifth ed.). Guilford Press.
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House*, 81(4), 161-164.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103(3), 391-410. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). Hayat Bilgisi Dersi (1-3. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *2023 Eğitim Vizyonu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018c). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017/18*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2023). *Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/'23*. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Mutlu, N., Öztürk, M. & Aktekin, S. (2019). Farklılaştırılmış öğretim öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 185-202. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.466734>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill.
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi: Çok değişkenli analizler*. Kaan Kitabevi.
- Özer, S. & Yılmaz, E. (2016). Farklılaştırılmış öğretim. E. Yılmaz, M. Çalışkan & S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* (s. 127-140) içinde. Çizgi Kitabevi.
- Öztürk, M. & Mutlu, N. (2017). Sosyal bilgiler ve tarih derslerinde farklılaştırılmış öğretime yönelik öğretmen algıları ve uygulamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 379-402. <https://doi.org/10.24315/trkefd.301189>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS*. McGraw-Hill Education.
- Richards-Usher, L. (2013). *Teachers perception and implementation of differentiated instruction in the private elementary and middle schools* (Thesis No. 3565597) [Doctoral dissertation, Capella University-Minneapolis]. ProQuest.
- Robinson, L. (2013). *A study of teachers' attitudes, thoughts, and perceptions about successful implementation of differentiated instruction* (Thesis No. 3602624) [Doctoral dissertation, Walden University-Minneapolis]. ProQuest.
- Roy, A., Guay, F. & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of differentiated instruction scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 1186-1204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S. & Mehrdad, S. (1997). Measurement error studies at the National Center for Education Statistics (NCES 97-464). National Center for Education Statistics.
- Saucier, G. & Goldberg, L. R. (1996). The language of personality: Lexical perspectives on the five-factor model. In J. S. Wiggins (Eds.), *The five-factor model of personality* (pp. 21-50). Guilford Press.
- Siam, K. & Al Natour, M. (2016). Teacher's differentiated instruction practices and implementation challenges for learning disabilities in Jordan. *International Education Studies*, 9(12), 167-181. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n12p167>
- Stevens, J. P. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (Fourth edition). Lawrence Erlbaum Association.

- Sucuoğlu, B. & Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları* (2. bs.). Kök Yayıncılık.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- Şaldırdak, B. (2012). *Farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının matematik başarısına etkisi* (Tez No. 347373) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Tatlıdil, H. (1992). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Engin Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2004). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayıncılık.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. American Psychological Association.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple factor analysis*. University of Chicago Press.
- Tomlinson, C. A. & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2009). Intersections between differentiation and literacy instruction: Shared principles worth sharing. *New England Reading Association Journal*, 45(1), 28.
- UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. UNESCO.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Detay Yayıncılık.
- Uysal, H. & Uysal, Ç. (2019). Kapsayıcı eğitim ve öğretim süreçleri. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme içinde* (s. 131-153). Pegem Akademi.
- Whipple, K. A. (2012). *Differentiated instruction: A survey study of teacher understanding and implementation in a southeast Massachusetts school district* (Thesis No. 3525802) [Doctoral dissertation, Northeastern University-Boston]. ProQuest.
- Williams, B., Onsmann, A. & Brown, T. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-13. <https://doi.org/10.33151/ajp.8.3.93>

Yücesoy-Özkan, Ş., Kırkgöz, S. & Beşdere, B. (2019). Normalleştirmeden kapsayıcı eğitime: Tarihsel gelişim. H. Gürgür & S. Rakap (Ed.), *Kapsayıcı eğitim özel eğitimde bütünleştirme* içinde (s. 17-53). Pegem Akademi.

### Ek-1. Farklılaştırılmış Öğretim Ölçeği

No	Maddeler (Açıklama: Lütfen her bir maddeyi, uygulama sıklığınızı dikkate alarak değerlendiriniz ve size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.)	1 (Hiçbir zaman)	2 (Nadiren)	3 (Bazen)	4 (Sıklıkla)	5 (Her zaman)
1	Öğrencilerin yeteneklerine göre uygun çalışma grupları oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrencilere sağlanan desteği yeteneklerine göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Öğrencilerin öğrendiklerini yeteneklerine göre farklı yollarla sergilemelerini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Öğrencilerin öğrenme profillerine göre uygun çalışma grupları oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğrencilerin öğrendiklerini öğrenme profillerine göre farklı yollarla sergilemelerini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Öğrencilerin öğrenme hızlarına göre uygun çalışma grupları oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Öğrencilerin öğrendiklerini öğrenme hızlarına göre farklı yollarla sergilemelerini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Materyalleri öğrencilerin yeteneklerine göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Etkinlikleri öğrencilerin yeteneklerine göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Farklı kültürlerden gelen öğrencilere uygun destek sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Farklı kültürlerden gelen öğrencilere akran desteği sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Kültürel farklılıklara sahip öğrencilerin bir arada çalışmasını sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Farklı kültürleri kapsayacak bilgilere/konulara yer verme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Etkinlikleri öğrencilerin kültür farklılıklarına göre çeşitlendirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Materyalleri öğrencilerin kültür farklılıklarına göre çeşitlendirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Etkinlikleri öğrencilerin hazır bulunuşluklarına göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

17	Materyalleri öğrencilerin ilgi alanlarına göre farklılaştırma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Konuyu az/iyi bilen öğrenciler için ek materyaller kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Öğrencilere verilen görevlerde sosyoekonomik düzeylerini göz önünde bulundurma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Aile desteği düşük öğrencilere sınıfta uygun destek sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Öğrencilerin farklı özelliklerine uygun süreç değerlendirme yöntemleri kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Öğrencilerin farklı özelliklerine uygun ölçme-değerlendirme araçları kullanma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Sınıfın fiziksel ortamını öğrencilerin farklı özelliklerine göre düzenleme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Sınıfta bireysel çalışmaya uygun öğrenme ortamı oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Sınıfta grup çalışmasına uygun öğrenme ortamı oluşturma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

### Extended Abstract

Due to their heredity and the environment, student characteristics such as readiness, interest, intelligence, learning style and speed differ in the classrooms. In addition, there are students with special needs who have physical, mental disabilities and learning difficulties. Therefore, student differences should be determined and taken into account and instruction should be adjusted accordingly (Çakıroğlu, 2019; Dağlıoğlu et al., 2017; MEB, 2018a). Today, inclusive education, in which means all students with or without a disadvantage participate in education with equal opportunities and meet the differing expectations and needs (Arduin, 2015; UNESCO, 2009), and for the realization of this instruction, differentiated instruction, in which content, materials, activities, tasks, products and assessment-evaluation are diversified by taking into account the different characteristics of students, can be utilized (Tomlinson, 1999). This teaching enables the formation of a sensitive learning environment and options suitable for the different characteristics of the students, learning by having fun and experiencing, associating what is learned with daily life, taking more responsibility and increasing social interaction (Heacox, 2002; Tomlinson, 1999). Unlike general instruction classes where mostly middle-level students are taken into account, high level students can be developed further with this instruction, and struggling students can be supported by performing tasks according to their level or working in groups with their peers (Şaldırdak, 2012). It can be ensured that all students are taken into account and their academic success, performance, motivation and attitude increase (Avcı & Yüksel, 2018). Taking this contribution into account, it is important to determine the perceptions of teachers about the application of this approach. There are various researches and scales developed for this purpose in the literature. The current scales include some items regarding student characteristics and differentiated teaching elements. However, this scale contains

items related to all student characteristics and teaching elements. Considering all dimensions of the diversification of instruction, this research, in which a scale was developed to examine teachers' perceptions of differentiated instruction implementation levels, will make a considerable contribution to the relevant literature.

In the research, the survey method, one of the quantitative research designs, was used in order to develop a scale to be used to measure the perceptions of teachers about the application levels of differentiated instruction. This method was used to determine participants' views on a situation and to make inferences about the universe based on this (Creswell, 2016). In the first stage of the research, exploratory factor analysis was performed with 371 primary school teachers working in Turkey in the 2017-2018 academic year, determined by random sampling method. In the second stage of the research, confirmatory factor analysis was performed with 300 teachers working in Turkey in the 2023-2024 academic year, determined by random sampling method (Ekiz, 2015). Differentiated instruction scale was developed after creating the item pool, presenting it to the expert opinion, making the preliminary application, and giving the final form of this scale. First, considering the key concepts related to differentiated instruction, scales and questionnaires were examined and draft items were written. Secondly, the draft scale was presented to seven experts and was corrected in line with their feedback. Thirdly, the preliminary application was carried out. The data of the preliminary application were analyzed through exploratory and confirmatory factor analysis. The scale was given the final form following these analyses.

In the analysis, first of all, the suitability of the data for the exploratory factor analysis was examined. Since the Kaiser Meyer Olkin sample measurement adequacy (0,956) was over 0,50 (Field, 2000; Kaiser, 1974) and the Bartlett Sphericity Test result ( $p < 0.05$ ) was significant (Bartlett, 1954), the data were determined as suitable for this analysis. As a result of this analysis, a scale consisting of the dimensions of "student characteristics, culture, readiness-interest, socioeconomic level, measurement-evaluation, learning environment" was obtained. These dimensions explain 71,635% of the total variance and meet the condition of being at least 50-60% in social sciences (Tavşancıl, 2004; Williams et al., 2010), thus, this value is considered as sufficient. The reliability coefficient was calculated as ,96 in the total scale and between ,86 and ,94 in the sub dimensions. Since these values are over ,70 (Büyüköztürk, 2015; Pallant, 2010), the consistency between the scale items is considered as good, and they form a whole. The six factors structure of the scale, consisting of 25 items, has been confirmed by confirmatory factor analysis ( $\chi^2/sd=3,11$ ; RMSEA=,084; SRMR=,056; NFI=,95; NNFI=,96; CFI=,97; GFI=,82). It can be stated that the model is compatible with these measurements (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Çokluk vd., 2018; Hu & Bentler, 1999; Kline, 2023; Sümer, 2000).

As a result of this research, a valid and reliable differentiated instruction scale was obtained. It has been suggested that this scale should be used in examining differentiated instruction application levels of teachers, conducting new researches by associating it with different variables, and accepting it as an example in writing the items of scales to be developed for differentiated instruction.



## 5-6 Yaş Çocuklarının Yaşam Doyumunu Yordamada Annelerin Ebeveynlik Stres Düzeyi ve Yaşam Doyumunun Rolü

Burcu Bağcı Çetin\*

Makale Geliş Tarihi:20.11.2022

Makale Kabul Tarihi:19.01.2024

DOI: 10.35675/befdergi.1207692

### Öz

Bu araştırmada, 5-6 yaş aralığındaki çocukların yaşam doyumunu yordamada annelerin ebeveynlik stres düzeyi ve yaşam doyumunun rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilinde öğrenim görmekte olan katılımcı olmaya gönüllü 5-6 yaşında 290 çocuk ve annelerinden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak, Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Doyumu Ölçeği-Çocuk Formu (Bağcı Çetin & Buluş, 2023), Anne-Baba Stres Ölçeği (Kaymak Özmen & Özmen, 2012) ve Yetişkin Yaşam Doyumu Ölçeği (Kaba, Erol & Güç, 2018) kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson korelasyon ve regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonucunda, çocuğun yaşam doyumunu ile annenin ebeveynlik stres düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, çocuğun yaşam doyumunu ile anne yaşam doyumunun genel yaşam doyumunu, ilişki doyumunu, benlik doyumunu, sosyal çevre doyumunu ve iş doyumunu alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu görülmüştür. Regresyon analizleri sonucunda annenin ebeveynlik stres düzeyi ile yaşam doyumunun birlikte çocuğun yaşam doyumunu değişkenliğini %23 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, stres, yaşam doyumunu

## The Role of Mothers' Parenting Stress Level and Life Satisfaction in Predicting Life Satisfaction of 5-6 Years-Old Children

### Abstract

In this study, it was aimed to examine the role of mothers' parenting stress level and life satisfaction in predicting life satisfaction of children aged 5-6 years. The study group of the research consists of 290 5-6-year-old children and their mothers who are volunteering to participate and study in Aydın province in the 2021-2022 academic year. Personal Information Form, Life Satisfaction Scale-Child Form (Bağcı Çetin & Buluş, 2023), Parental Stress Scale (Kaymak Özmen & Özmen, 2012) and Adult Life Satisfaction Scale (Kaba, Erol & Güç, 2018) were used as data collection tools. Pearson correlation and regression analysis techniques were used in the analysis of the data. As a result of the correlation analysis, it was found that there was a positive significant relationship between the child's life satisfaction and the mother's parenting stress level, and a positive significant relationship between the child's life

\* Milli Eğitim Bakanlığı, Aydın, Türkiye, [burcu.bagci.09@hotmail.com](mailto:burcu.bagci.09@hotmail.com) ORCID: [0000-0002-7708-8974](https://orcid.org/0000-0002-7708-8974) 

**Kaynak Gösterme:** Bağcı Çetin, B. (2024). 5-6 yaş çocuklarının yaşam doyumunu yordamada annelerin ebeveynlik stres düzeyi ve yaşam doyumunun rolü. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1757-1778.

*satisfaction and the mother's life satisfaction with the sub-dimensions of general life satisfaction, relationship satisfaction, self-satisfaction, social environment satisfaction, and job satisfaction. seen. As a result of regression analysis, it was determined that the mother's parenting stress level and life satisfaction together predicted the child's life satisfaction variability by 23%.*

**Keywords:** *Life satisfaction, preschool period, stress*

## Giriş

Psikoloji alanı, sağlıklı olanı teşvik etmek yerine bir bireyde yanlış olanı düzeltme perspektifini benimsemiştir. Pozitif psikoloji ise farklı bir bakış açısı ile sağlığı, mutluluğu ve insani güçleri desteklemeye odaklanmıştır (Linley vd., 2006). Bu doğrultuda, bireyin yaşam kalitesine artan ilgi yaşam doyumunun doğası ve bağıntıları ile ilgili psikolojik araştırmalara yansımış ve memnuniyetin yaşam kalitesini göstermede ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Argyle, 1987, akt. Terry & Huebner, 1995; Diener, 1984; Veenhoven, 1984, 1991, akt. Terry & Huebner, 1995). Bir kişinin kendi seçtiği standartlara dayalı olarak yaşam kalitesine ilişkin genel değerlendirmesi şeklinde tanımlanan yaşam doyumu, sadece belirli yaşam deneyimlerinin ve kişisel özelliklerinin bir yan ürünü olmayıp aynı zamanda, önemli süreçleri ve davranışları etkileyen kişisel bir güç olarak dikkat çekmektedir. Yüksek yaşam doyumu seviyelerinin, kişilerarası, mesleki, sağlık ve eğitim alanlarında olumlu sonuçları içerdiği (King vd., 2003, akt. Huebner, Suldo & Valois, 2003); düşük yaşam doyumu seviyelerinin, zihinsel ve fiziksel sağlık sorunları da dahil olmak üzere çeşitli olumsuz sonuçları yordadığı öne sürülmektedir (Frisch, 2000; Shin & Johnson, 1978, akt. Terry & Huebner, 1995). Yetişkinlerin yaşam doyumuna ilişkin çok sayıda çalışma yapılmış olmasıyla birlikte (Diener, 1984; 1994), çocuklukta yaşam doyumu yakın zamanda çalışmaların odak noktası haline gelmeye başlamıştır. Çocukluk, bireylerin zihinsel yapısını şekillendirmek için çok önemli bir dönem olarak tanımlanmakta ve etkileri hayatın her alanında varlığını sürdürmektedir. Araştırmacılar bu yapıyı şekillendirmede birçok faktörü incelemiş ve araştırmıştır. Bunlardan biri psikolojik iyilik halidir ve çocukların psikolojik iyi olma halini anlamada yaşam doyumu yapısının önemine dikkat çekilmiştir (Abed vd., 2016; Terry & Huebner, 1995). Huebner vd. (2004), bir çocuğun algıladığı yaşam kalitesinin, patolojiyi önlemek ve birçok ortamda olumlu değişiklikleri teşvik etmek için odaklanılması gereken psikolojik güçlerden biri olduğunu belirtmiştir. Huebner'e (1997) göre, yüksek düzeyde yaşam doyumu bildiren çocuklar hayatlarını olumlu olarak görürler ve bu da mutluluk gibi olumlu duyguların oluşumunu artırarak akademik ve sosyal olarak ortaya çıkabilecek sorunlar için etkili, önleyici bir yöntem olarak hizmet eder. Refah üzerine yapılan araştırmalar, çocukların yaşam kalitelerine ilişkin öznel yargıları hakkında paha biçilmez bilgiler sağlamıştır. Bu konudaki önleme ve erken müdahale çabalarına önemli katkılar sağlayan araştırmalara göre, çocuklar sürekli olarak yüksek derecede yaşam doyumu bildirmektedir (Huebner, 1991b, 1997). Yaşam doyumu puanları genellikle yaş ve cinsiyetle ilişkili değildir (Huebner, 1991b, 1994, 1997). Mizaç, iç kontrol odağı, dışadönüklük ve özerklik gibi

kişisel yatkınlıklar çocukların dayanıklılığı ve yaşam doyumunun yordayıcısıdır (Cowen & Work, 1988; Huebner, 1991a, 1997).

Düşük yaşam doyumunu düzeyleri, içselleştirici ve dışlayıcı davranışlar, akran yabancılaşması, aile uyumsuzluğu, okuldaki zorluklar ve düşük kendini değerlendirme gibi çocuklar için olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir. Yüksek düzeyde yaşam doyumunu ise, akademik başarı, ebeveynler ve akranlar ile bağlanma ve olumlu özerklik dahil olmak üzere optimal zihinsel sağlık ile ilişkilendirilmiştir (Kelly, 2011). Aynı zamanda, yakın ilişkiler dayanıklılık ve esenliğe de önemli bir katkıda bulunur; bunlardan en belirgin olanı, en az bir ebeveynle yakın bir ilişki ile belirtilmiş, sıcak, destekleyici bir aile ortamının etkileridir (Cotterell, 1992; Huebner, 1991a; Man, 1991; Paterson vd., 1994). Bahsedilen çalışmalar çocukların yüksek yaşam doyumunun olumlu yaşam faktörleri ve sonuçları ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Çocuklarda yüksek yaşam doyumunun en güçlü belirleyicilerinden biri, aile ve ebeveynler ile olumlu bir ilişkidir (Kelly, 2011). Bu noktada, Lamb'in (1982) çalışmasında elde ettiği ana odak noktasının hâla anne-çocuk ilişkisi üzerinde olmaya devam ettiği sonucu dikkat çekmektedir (akt. Schneider Stewart, 2000). Lamb (1982, s.24), “Anneler hâla babalardan çok daha fazla çocuklarıyla zaman harcarlar ve etkileşimde bulunurlar ve bu durum, her iki ebeveynin de çalıştığı durumlarda bile geçerlidir. Ayrıca, çocuk bakımı ve çocuk yetiştirme konusundaki nihai sorumluluk, annelerin neredeyse münhasır alanı olmaya devam ederken, babalar ellerinden geldiğince (veya uygun olduğunda) yardım etmektedir.” diyerek ebeveyn olma sorumluluğunun daha çok anneye yüklendiğini belirtmektedir (akt. Schneider Stewart, 2000, s.14). Teori ve araştırmalar, annenin çocuğun davranışının belirleyicisi olarak derin önemini kabul etmiştir. Anne, hedefleri ve değerleri telkin ederek kültürünün aracısı olarak hareket eder. Çocuğuyla kurduğu ilişki aracılığıyla onun gelişimini etkiler. Örneğin, soğukkanlı ve mesafeli olabilir ya da sevgiyle o kadar cömert olabilir ki, çocuk çocuklaştırılabilir; her aktivitede özerklik veya kontrole izin verebilir. Bir model olarak hareket eden annenin algılanma biçimleri, çocuğun yapacağı davranışsal seçimlerin çoğunu belirler. Bugüne kadar anne, çocuk gelişimi çalışmalarında en çok incelenen aile üyesi olmuştur. Bu seçim, rolüne atfedilen teorik önem ve araştırmaya uygunluğu ile işbirliğine dayalı yaklaşımı sebebiyle ortak bir çerçevede belirlenmiştir (Kagan & Moss, 1962 s. 204).

Çocuk bakımı alanında, anne-çocuk bağlanmasının değerlendirilmesine yönelik psikolojinin gidişatını belirleyen Bowlby (1953), küçük çocukların anneleriyle olan erken bağlarına dayalı olarak işlev görmeyi ve başkalarıyla etkileşim kurmayı öğrendikleri sonucuna varmıştır (akt. Schneider Stewart, 2000). Gelişim psikologları, çocuğun günlük deneyimleri ve annesiyle olan etkileşimlerine odaklanarak Bowlby'nin çalışmalarını geliştirmeye devam etmiş, çocukların genel olarak sağlıklı veya sağlıklı gelişiminden yalnızca annenin sorumlu olduğunu ve bu etkileşimlerin çocuğun bilişsel, dil ve sosyal gelişimi üzerinde kritik bir etki yarattığını iddia

etmişlerdir (Crittenden, 1990). Bu bakış açısına göre, annelik aynı zamanda bir kadının kimliğinin merkezinde yer alır ve kadının bütünlük duygusu için gerekli kabul edilir. Gelişim psikolojisi gibi, geleneksel psikanaliz de, çocuğuyla günlük stresler ve etkileşimlerle uğraşan bir annenin duyguları ve anlayışları hakkında çok az şey söyler. Fakat bu yaklaşımlar önemli olmakla birlikte, annenin yaşamının ayrı bir varlık olarak ele alınmasını içermez. Küçük bir çocuğa annelik yapmak kesinlikle günlük stresi beraberinde getirir, çünkü anneler için bu geçiş aşaması uyum ve değişimle doludur (Barrera, 1986; Heller vd., 1986). Doğası gereği kontrolde ve kaynaklarda düşük, taleplerde ise yüksek olan annelik rolü, geleneksel toplumumuzda da bir kadının doğal ve beklenen sorumluluğu olarak devam etmektedir. Çocukların her durumundan anneleri sorumlu tutan bu yaklaşımın oluşturduğu sosyal baskının yan etkileri annelik rolüne ilişkin suçluluk duygusu, kaygı ve stres olarak ortaya çıkmaktadır (Cotton, 1990). Algılanan talepler algılanan kaynakları aştığında olumsuz sonuç olarak ortaya çıkan stres, anneliğin duygusal etkilerinden birini tanımlamak için alanyazında sürekli olarak kullanılan psikolojik bir kavramdır (Lazarus & Folkman, 1984). Thurer (1994, s.253), annelerin “hoşgörülü, psikolojik olarak uyumlu, yufka yürekli anne ideali”ne doğru yönlendirilmekten ya da gerçekten böyle hissetmedikleri için suçluluk hissederek stres yaşamaktan hiçbir zaman tam anlamıyla kurtulamadıklarını iddia etmiştir (akt. Schneider Stewart, 2000, s.17). Ona göre mükemmel anne versiyonu elde edilemez ve bu durum gelecek nesillerin birçok kadını için annelik deneyimini olumsuz etkilemektedir.

Marshall ve Barnett de (1991), uzmanların annelik hakkında çok çeşitli tavsiyeler vermeye devam etmesiyle yaratılan kafa karışıklığının, suçluluk duygusu ve beraberinde stresi arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu ifadelere dayanarak, ebeveyn olmanın getirmiş olduğu değişimin kadın ve erkeğin eşit olarak yaşadığı bir durum olsa bile kadınlar için daha stresli olabileceği görülmektedir (Cotton, 1990). Alanyazın incelendiğinde, Sheppard (1994), 6 yaşından küçük çocuğu olan annelerin yüksek düzeyde duygusal sıkıntı yaşadıkları; Schneider Stewart (2000), okul öncesi dönem çocuğu olan anneler ile yaptığı araştırmasında algılanan stres miktarının yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Yaşanan yüksek stres düzeylerinin olumsuz ebeveyn tutumları, aile üyeleri arasındaki iletişimin bozulması, ebeveyn rolünde isteksizlik gibi sağlıklı aile işleyişine olan olumsuz etkileri, özellikle çocuklarda saldırganlık, çevreye uyum problemleri, anksiyete ve genel mutsuzluk gibi duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkması açısından bir risk faktörü olarak değerlendirilmekte ve önemle dikkate alınmasını gerektirmektedir (Deater Deckard, 1998; Cina vd., 2009, akt. Kaymak Özmen & Özmen, 2012; Gabriel & Bodenmann, 2006, akt. Kaymak Özmen & Özmen, 2012; Webster Stratton, 1990).

Yaşam doyumu çoğu zaman kişinin ulaşmaya çalıştığı bir hedefdir. Araştırmalar, yüksek yaşam doyumuna sahip kişilerin çevreleri ile olumlu sosyal ilişkilere, yaşamları ile uyumlu bir mizaca ve kişisel gelişime açık bir bilişsel yapıya sahip olduğunu vurgulayarak her yönden sağlıklı bir yaşamı işaret etmektedir (Diener,

1984, 1994; Diener & Suh, 1997). Ayrıca, yüksek yaşam doyumuna sahip bireylerin stres oluşturan yaşam olayları karşısında daha etkili problem çözdükleri ve direnç gösterdikleri belirtilmektedir (Huebner vd., 2004; Kabasakal & Uz Baş, 2013; Matheny vd., 2002). Bununla birlikte, yetişkinlik döneminin en önemli ve zorlu geçişlerinden biri olarak tanımlanan ebeveynlik süreci ve yaşam doyumunun nasıl bir ilişki içerisinde olduğuna dair çok az araştırma yapıldığı ve çoğunluğunun özel gereksinimli çocukların aileleri ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Akandere vd., 2019; Boztaş & Tutkun, 2017; Deniz vd., 2009; Yavuz & Gümüşkaya, 2021). Ebeveynlerin yaşam doyum düzeylerini, çocuklarının yaşam doyumlarıyla ilişkili olarak inceleyen çalışmalarda Lykken ve Tellegen (1996), 541 ikiz ve 447 ebeveynden oluşan örneklem grubunda ebeveynler ile ikizlerin öznel iyi oluşları arasında; Casas ve diğerleri (2008), ergenler (12-16 yaş) ile ebeveyn yaşam doyumları arasında; Ben Zur (2003), 15-17 yaşları arasındaki ergenlerin yaşam doyumları ile annelerinin yaşam doyumları arasında istatistiksel olarak bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca Hoy (2011), anne ve babanın yaşam doyumları ile çocuğun yaşam doyumunun önemli bağıntıları olduğunu, daha mutlu ebeveynlerin daha mutlu çocuklara sahip olma eğilimi gösterdiğini bildirmiştir. Bu çalışmalar, ebeveynler ile çocuklarının iyiliği arasında bir ilişki olduğunu ve bu ilişkinin genetik eğilimler ile ebeveynler tarafından sergilenen hem olumsuz hem de olumlu duyguları gözlemleyip taklit etmeleri yoluyla sosyal öğrenme deneyimlerine dayandığını ortaya çıkarmıştır.

Yaşam doyumunun, çocuk gelişimi sürecinde önemli bir koruyucu rol oynadığı bilinmekle birlikte 5-6 yaş aralığındaki çocukların yaşam doyumunu yordayıcı rolü olan unsurları doğrudan araştıran hiçbir çalışmanın olmadığı söylenebilir (Susana & Marques, 2016). Bu bağlamda, annenin çocuğun gelişim sürecindeki önemli rolü göz önüne alındığında ebeveyn olarak yaşadığı stres ve yaşam doyum düzeyinin çocuğun yaşam doyumları üzerindeki yordayıcı rolünün ele alınmasının, alandaki eksikliği gidermek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, 5-6 yaş aralığındaki çocukların yaşam doyumunu yordamada annelerin ebeveynlik stres düzeyi ve yaşam doyumunun rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca paralel olarak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 5-6 yaş aralığındaki çocukların yaşam doyumları ile annelerinin ebeveynlik stres düzeyi ve yaşam doyumları arasında bir ilişki var mıdır? Varsa ne tür bir ilişki bulunmaktadır?

2. Annelerin ebeveynlik stres düzeyi ve yaşam doyumları birlikte çocuğun yaşam doyumunu yordamakta mıdır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada iki veya daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini ortaya çıkarmak amacıyla

korelasyonel model uygulanmıştır (Karasar, 2015). Bu doğrultuda, bağımlı değişken olarak çocuğun yaşam doyumunun, annenin ebeveynlik stres düzeyi ve yaşam doyumu bağımsız değişkenleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Aydın ilinde bağımsız anaokulları ve ilkokulların anasınıflarında öğrenim görmekte olan 5-6 yaş aralığındaki çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerini elde etmek amacıyla, kolay ulaşım ve uygulamaya olanak sağlayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmanın çalışma grubunu, katılımcı olmaya gönüllü 5-6 yaş aralığında 290 çocuk ve anneleri meydana getirmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1.

*Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı*

		n	%
Cinsiyet	Kız	138	47.5
	Erkek	152	52.5
Anne Çalışma Durumu	Evet	201	69.3
	Hayır	89	30.7

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan çocukların %47.5’inin kız, %52.5’inin erkek olduğu görülürken, çocukların annelerinin %69.3’ünün bir işte çalıştığı, %30.7’sinin çalışmadığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

#### Kişisel bilgi formu

Çalışma grubunda yer alan çocukların cinsiyet ve annenin çalışma durumuna ait veriler araştırmacı tarafından hazırlanan bir kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilmiştir.

#### Yaşam doyumu ölçeği (çocuk formu)

Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği-ÇÖYDÖ (The Multidimensional Student’s Life Satisfaction Scale-MSLSS), Huebner (1994) tarafından 8-18 yaş aralığındaki çocukların beş önemli spesifik (okul, aile, arkadaşlar, benlik, yaşam ortamı) alandaki yaşam doyumlarına ilişkin yargılarını değerlendirmek için tasarlanmıştır. Ölçeğin beş-altı yaş grubu çocuklar için Türk kültürüne uyarlama çalışması Bağcı Çetin ve Buluş (2023) tarafından yapılmış ve Yaşam Doyumu Ölçeği (Çocuk Formu) olarak adlandırılmıştır. Ölçek “hiçbir zaman-1, bazen-2, her zaman-

3” olarak üçlü likert tipi ölçek olarak belirlenmiştir. Küçük yaş grubu çocukların ilgi ve dikkatlerinin yüksek düzeyde olmasını sağlamak amacıyla ölçeğin uygulama aşaması ile ilgili olarak 5-6 yaş aralığindeki çocuklara yönelik düzenlemeler yapılmıştır (Shoshani & Slone, 2017). Bu doğrultuda, ölçeğin maddelerine verilen yanıtlar hiçbir zaman (üzgün yüz), bazen (nötr yüz ifadesi), her zaman (gülen yüz) ifadesini temsil edecek şekilde çocuklara göre düzenlenerek, bu yüz ifadeleri üç kutu/küp üzerine yerleştirilmiştir. Çocuklardan her okunan maddeden sonra yanıtlarını bu küplerden uygun olanı göstererek belirtmeleri istenmiştir. Aynı zamanda, her madde sıra numarasıyla birlikte ayrı kağıtlara yazılarak bir kutu/kese içerisine koyulmuş ve çocukların buradan seçtikleri kâğıtta yer alan madde okunmuştur. Tüm maddeler bitene kadar bu uygulama sürdürülmüştür. Beş faktör ve 40 maddeden oluşan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek üzere gerçekleştirilen faktör analizi sonucunda, ölçeğin toplam varyansın %45.476’sını açıklayan tek faktör ve 9 maddeden oluştuğu belirlenmiştir (Erkuş, 2016). Daha sonra, doğrulayıcı faktör analizi neticesinde elde edilen uyum indekslerine bakıldığında, ölçeğin yapı geçerliliği ile belirlenen 9 maddelik tek faktörlü yapısının bir model olarak doğrulandığı görülmektedir. Geçerlik çalışmalarından sonra kalan 9 maddeye ait hesaplanan madde-toplam korelasyon katsayıları .426 ile .655 arasında değişmektedir ve Cronbach alfa katsayısı .847 olarak belirlenmiştir. Tek faktör ve 9 maddeden oluşan ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların yüksek olması daha yüksek yaşam doyumu düzeyini göstermektedir. Mevcut araştırma kapsamında ölçek için hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .734 olarak hesaplanmıştır.

### **Anne-baba stres ölçeği**

Ölçek, anne babaların günlük yaşamlarında çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stresi düzeyini belirlemek amacıyla Kaymak Özmen ve Özmen (2012) tarafından geliştirilmiştir. 16 maddeden oluşan ölçme aracı dörtlü likert tipinde bir öz-bildirim ölçeğidir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında açıklayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucuna göre, ölçek tek faktör ve faktör yük değerleri .41 ile .66 arasında değişen 16 maddeden oluşmaktadır. Tek faktörden oluşan ölçek toplam varyansın %32.20’sini açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa değeri .85 olarak ve Spearman Brown iki yarı test güvenilirliği ise .82 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu değerleri .34 ile .58 arasında değişmektedir ve madde analizi sonuçlarına göre elde edilen t değerlerinin anlamlı olduğu ( $p < .001$ ) bildirilmiştir. Mevcut araştırma kapsamında ölçek için hesaplanan Cronbach alfa değeri .907 olarak bulunmuştur.

### **Yetişkin yaşam doyumu ölçeği**

Kaba, Erol ve Güç (2018) tarafından yetişkin bireylerin yaşam doyumunu yeni bir bakış açısıyla ölçmek için geliştirilmiştir. 21 maddeden oluşan ölçekte tersten puanlanan bir madde (madde 6) bulunmaktadır. Genel yaşam doyumu (madde 1, 2, 3, 4, 5 ve 6), ilişki doyumu (madde 7, 8, 9, 10 ve 11), benlik doyumu (madde 12, 13, 14 ve 15), sosyal çevre doyumu (madde 16, 17 ve 18) ve iş doyumu (madde 19, 20 ve

21) olmak üzere beş alt boyuttan oluşan ölçek, beşli likert tipi olarak “Hiç uygun değil-1, Uygun değil-2, Kısmen uygun-3, Uygun-4, Tamamen uygun-5” hazırlanmıştır. Ölçekten 21 ile 105 arasında değişen puan alınabilmektedir ve alınan yüksek puanlar, bireyin yüksek yaşam doyumu düzeyine sahip olduğunu işaret etmektedir. YYDÖ'nün yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeğin toplam varyansın %65.98'ini açıklayan beş faktörlü bir yapıda biçimlendiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu belirtilmektedir ( $\chi^2/sd=1.48$ , TLI=.93, CFI=.94, RMSEA=.063, SRMR=.065). Ölçüt geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizde YYDÖ ile Genel Yaşam Doyumu Ölçeği (Diener vd., 1985) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ( $r=.67$ ,  $p<.01$ ). Ölçeğin güvenilirlik analizinde Cronbach alfa değeri .89 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test güvenilirlik çalışması amacıyla ölçeğin 2 hafta ara ile yapılan uygulaması sonucunda pearson momentler korelasyon katsayısı  $r =.891$  ( $p<.01$ ) olarak tespit edilmiştir. Ölçeğe ilişkin madde-toplam korelasyonları .41 ile .67 arasında değişmektedir ve t-testi sonuçlarına göre %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farklar anlamlıdır. Mevcut araştırma için ölçeğe ilişkin hesaplanan Cronbach alfa değeri .915 olarak belirlenmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verilerini elde etmek için öncelikle, Araştırma izni ve Etik kurul izni alınmıştır. Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan iki anaokulunda ve bir ilkokulunda anasınıflarında öğrenim gören 5-6 yaş aralığındaki çocukların annelerine okul idaresi aracılığıyla ulaşılarak katılımcı dosyaları dağıtılmıştır. Bu dosyada, çalışmaya ilişkin bilgilendirme notu, veri toplama araçlarının formları, kişisel bilgi formu ve veli onam formu yer almıştır. Anneler tarafından doldurulan formlar tekrar okul idaresi aracılığıyla geri toplanmıştır. Yaşam doyumu ölçeği-çocuk formu ulaşım sağlanabilen çocuklara araştırmacı tarafından uygulanmış, ulaşım sağlanamayan çocuklara sınıf öğretmenleri tarafından uygulama yapılmıştır. Katılımcı çocukların öğretmenleri ile görüşülerek çalışma hakkında ve ölçeğin uygulama süreci hakkında bilgilendirme yapılmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 22.00 istatistik programı kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi tekniğinde kullanılan verilerin analizinde öncelikle veri setine ilişkin normallik, otokorelasyon ve çoklu doğrusal bağlantı varsayımları incelenmiştir. Bu doğrultuda Skewness-Kurtosis (basıklık-çarpıklık) normallik testi, Durbin Watson testi yapılmış ve Varyans Enflasyon Faktörü (VIF) değeri incelenmiştir. Bu testlere ilişkin elde edilen değerler ve araştırmaya katılan çocukların yaşam doyumu ölçeği (çocuk formu) ile annelerinin anne-baba stres ölçeği ve yetişkin yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve minimum, maksimum değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.



Tablo 2.  
Ölçeklerden Alınan Puanlara İlişkin Değerler

	n	Min.	Mak.	$\bar{X}$	SS	Basıklık	Çarpıklık	VIF	Tolerans
Çocuk Yaşam Doyumu	290	19.00	27.00	25.60	2.06	-1.39	1.02		
Ebeveynlik Stres Düzeyi-Anne	290	29.00	63.00	52.31	8.69	-1.09	.707	1.77	.37
YYD Genel Yaşam Doyumu	290	14.00	30.00	22.37	3.60	.24	-.01	2.65	.50
İlişki Doyumu		14.00	25.00	22.19	2.45	-1.12	-1.12	1.97	.42
Benlik Doyumu		10.00	20.00	17.08	2.72	-.69	-.31	2.34	.61
Sosyal Çevre Doyumu		3.00	15.00	11.25	2.58	-.83	-.07	1.61	.54
İş Doyumu		3.00	15.00	10.33	3.24	-.59	-.56	1.83	.56

YYD= Yetişkin Yaşam Doyumu, DW= 2.140

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların yaşam doyumu ölçeğinden (çocuk formu) aldıkları puanların ortalamaları  $\bar{X} = 25.60$ 'tır (SS=2.06). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş aralığındaki çocukların annelerinin anne-baba stres ölçeğinden aldıkları puanların ortalamaları  $\bar{X} = 52.31$ 'dir (SS=8.69). Annelerin yetişkin yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalamaları incelendiğinde; sırasıyla genel yaşam doyumu  $\bar{X} = 22.37$  (SS=3.60), ilişki doyumu  $\bar{X} = 22.19$  (SS=2.45), benlik doyumu  $\bar{X} = 17.08$  (SS=2.72), sosyal çevre doyumu  $\bar{X} = 11.25$  (SS=3.60), iş doyumu  $\bar{X} = 10.33$  (SS=3.24) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2'ye göre, elde edilen basıklık çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 aralığında olduğu görülmüş ve buna dayanarak verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir (Tabachnick & Fidell, 2015). Hata terimleri arasındaki ilişki durumunun incelenmesi Durbin Watson testi aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. DW= 2.140 olarak hesaplanan değer 1.5 ile 2.5 arasında olması hata terimleri arasında otokorelasyonun olmadığına dair bir gösterge olarak ifade edilmektedir (Küçüksille, 2014). Alan yazında, bağımsız değişkenler arasında belirlenen korelasyonun .90'dan büyük, VIF değerinin 10'dan büyük ve tolerans değerinin de .10'dan küçük olduğu durumlarda çoklu bağlantı probleminin olduğu belirtilmektedir (Çokluk vd., 2018). Araştırmanın bağımsız değişkenleri arasındaki korelasyon katsayıları .13 ile .61 arasında, VIF değerlerinin 1.6 ile 2.6 arasında ve tolerans değerlerinin de .37 ile .61 arasında bulunmuştur. Bu

doğrultuda, bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı ve veri setinin gerekli koşulları sağladığı görülmüştür.

### Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş aralığındaki çocukların yaşam doyumu ölçeği (çocuk formu) ile annelerinin anne-baba stres ölçeği ve yetişkin yaşam doyumu ölçeğinden aldıkları puanlar arasındaki korelasyon değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.  
*Annenin Yaşam Doyumu, Ebeveynlik Stres Düzeyi ve Çocuğun Yaşam Doyumu Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Sonuçları*

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
Çocuk Yaşam Doyumu	1						
YYD-Genel Yaşam Doyum	.27**	1					
YYD-İlişki Doyumu	.41**	.51**	1				
YYD-Benlik Doyumu	.26**	.61**	.58**	1			
YYD- Sosyal Çevre Doyumu	.11*	.53**	.47**	.41**	1		
YYD-İş Doyumu	.29**	.61**	.42**	.47**	.49**	1	
Ebeveynlik Stres Düzeyi- Anne	.19**	.51**	.13*	.50**	.29**	.20**	1

\*p<.05, \*\*p<.001 YYD=Yetişkin Yaşam Doyumu

Tablo 3 incelendiğinde, çocuğun yaşam doyumu ile yetişkin yaşam doyumu ölçeğinin genel yaşam doyumu ( $r=.27$ ,  $p=.00$ ), ilişki doyumu ( $r=.41$   $p=.00$ ), benlik doyumu ( $r=.26$ ,  $p=.00$ ), sosyal çevre doyumu ( $r=.11$ ,  $p=.03$ ) ve iş doyumu ( $r=.29$ ,  $p=.00$ ) alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönde ilişkiler olduğu görülmektedir. Çocuğun yaşam doyumu ile annenin ebeveynlik stres düzeyi arasında ise, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde pozitif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir ( $r=.19$   $p=.00$ ). Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.69- 0.30 arasında olması orta, 0.29-0.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Annenin ebeveynlik stres düzeyi ve yaşam doyumunun çocuğun yaşam doyumunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.  
Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	S.Beta Değeri	Std. Hata	F	t	p
Yordayıcı Değişkenler	.50	.25	.23		1.12	15.81	14.31	.00*
Yetişkin Yaşam Doyumu- Anne								
Genel Yaşam Doyumu				-.04	.04		-.57	.56
İlişki Doyumu				.50	.06		7.00	.00*
Benlik Doyumu				-.14	.06		-.1.8	.06
Sosyal Çevre Doyumu				-.23	.05		-3.62	.00*
İş Doyumu				.24	.04		3.48	.00*
Ebeveynlik Stres Düzeyi-Anne				.25	.01		3.67	.00*

\*p<.001

Tablo 4'te yer alan bulgular incelendiğinde, çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna dayalı olarak kurulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir (F(6, 283)=15.81, p=.00). Buna göre, annenin yaşam doyumu (genel yaşam doyumu, ilişki doyumu, benlik doyumu, sosyal çevre doyumu ve iş doyumu) ve annenin ebeveynlik stres düzeyi birlikte çocuğun yaşam doyumu değişkenliğini %23 oranında yordamaktadır (R=.50, R<sup>2</sup>=.25, ΔR<sup>2</sup> =.23).

İlişki doyumu (β=.50, p<.001), sosyal çevre doyumu (β= -.23, p<.001) ve iş doyumu (β=.24, p<.001) çocuğun yaşam doyumunun anlamlı birer yordayıcısı iken; genel yaşam doyumu (β= -.04, p>.001) ve benlik doyumunun (β= -.14, p>.001) çocuğun yaşam doyumunun anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmüştür. Annenin ebeveynlik stres düzeyinin de çocuğun yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir (β=.25, p<.001).

Annenin ebeveyn stres düzeyi, ilişki doyumu ve iş doyumu çocuğun yaşam doyumunu pozitif yönde; annenin sosyal çevre doyumu çocuğun yaşam doyumunu negatif yönde yordamaktadır. Annenin ebeveynlik stres düzeyindeki 1 birimlik değişim çocuğun yaşam doyumunda .06 birimlik bir değişim yaratmaktadır. Annenin ilişki doyumundaki 1 birimlik değişim çocuğun yaşam doyumunda .42 birimlik değişim; annenin iş doyumundaki 1 birimlik değişim çocuğun yaşam doyumunda .15 birimlik değişim oluştururken; annenin sosyal çevre doyumundaki 1 birimlik değişim -.19 birimlik değişim meydana getirmektedir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın temel amacı, 5-6 yaş aralığındaki çocukların yaşam doyumunu yordamada annelerinin ebeveynlik stres düzeyi ve yaşam doyumunun rolünü incelemektir. Bunun için öncelikle anne yaşam doyumu, anne ebeveynlik stres düzeyi ve çocuk yaşam doyumu arasındaki ilişkiye bakılmış daha sonra annenin ebeveynlik stres düzeyi ve yaşam doyumunun çocuğun yaşam doyumunu yordama gücü regresyon analizi ile test edilmiştir.

Araştırmada, anne yaşam doyumu, anne ebeveynlik stres düzeyi ve çocuk yaşam doyumunu arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bağlamda, çocuğun yaşam doyumunu ile annenin ebeveynlik stres düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki, çocuğun yaşam doyumunu ile anne yaşam doyumunun genel yaşam doyumunu, ilişki doyumunu, benlik doyumunu, sosyal çevre doyumunu ve iş doyumunu alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Regresyon analizleri neticesinde, annenin ebeveynlik stres düzeyi ile yaşam doyumunun birlikte çocuğun yaşam doyumunu değişkenliğini %23 oranında yordadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, çocuğun yaşam doyumunun en güçlü yordayıcılarının annenin yaşam doyumunun ilişki doyumunu, sosyal çevre doyumunu ve iş doyumunu alt boyutları ile annenin ebeveynlik stres düzeyi olduğunu göstermiştir.

Alanyazında, araştırmada ele alınan değişkenlerin ilişkilerini inceleyen çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmekle birlikte, elde edilen bulgular alan yazındaki araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Konu ile ilişkili çalışmalar incelendiğinde, bireylerin çocuk sahibi olmasının yaşam doyumlarında etkili olduğu, yaşam doyum düzeyleri ile ebeveynlik stres düzeylerinin ilişkili olduğu ve beraberinde çocuğun iyi olma halinde rol oynadığını gösteren bulgular bulunmaktadır. Yapılan çalışmalarda, Pollmann Schult (2014), ebeveynliğin yaşam doyumunu üzerinde önemli ve kalıcı bir olumlu etkiye sahip olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ravens Sieberer ve diğerleri (2008), olumlu desteği içeren ebeveyn çocuk iletişiminin yaşam doyumlarını etkilediğini; Angeles (2010) evli çiftlerin çocuk sahibi olmaları ile yaşam doyumuna ulaşmalarının doğru orantılı olduğunu tespit etmişlerdir.

Ebeveynlik stresi ve annenin yaşam doyumunu arasındaki bağıntılara ilişkin çalışmalarda, Schneider Stewart (2000), okul öncesi dönem çocuğu olup daha yüksek strese sahip annelerin daha az yaşam doyumunu bildirdiğini, bunun da düşük stres düzeylerinin yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, Walker ve Walker (1980), 2 ile 5 yaş arasında çocuk sahibi olan annelerin daha yüksek stres ve kaygı ile ilişkili bulguları olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmalarda, ebeveynlik stresi yüksek olan anneler, düşük stres düzeyine sahip annelerden daha fazla psikolojik sıkıntı yaşadıklarını ve daha düşük yaşam doyumuna sahip olduklarını bildirmektedir. (Crnic & Greenberg, 1990; Thompson vd., 1993).

Anne-ocuk ilişkileri bakımından incelendiğinde, yüksek stres düzeyine sahip annelerin çocuklar ile olan ilişkilerinde sorun yaşamaları, olumsuz ebeveyn tutumları neticesinde çocuklarda duygusal ve davranışsal problemlerin ortaya çıkmasına ve kronik mutsuzluk gibi problemlerin yaşanmasına neden olabileceği belirtilmektedir (Deater Deckard, 1998; Gabriel & Bodenmann, 2006, 10; Webster Stratton, 1990, 302). Araştırmaların çoğunda ebeveynlik ve dolayısıyla çocuğun iyi oluşu, annenin depresyonu, kaygısı, sıkıntısı veya annenin iyi oluşunu tehdit eden diğer faktörlerden olumsuz etkilenmektedir (Kam vd., 2011; Gündüz vd., 2014). Brajša Źganec ve Hanzec (2014), annelerin yaşam doyumunun okul öncesi çağındaki çocuklarının hem olumlu sosyal davranışlarıyla hem de davranış sorunlarıyla olumsuz yönde ilişkili olduğunu bildirmiştir. Taylor ve Conger (2017), sosyal destek ağlarını gclendiren grup temelli müdahaleler yoluyla bekar annelerin refahını artırmanın, çocuklarının refahını da artırdığı sonucuna varmıştır. Sağlıklı ve optimum düzeyde gelişmiş bir çocuğa ulaşma yolunda, annelerinin iyi olma hali kritik öneme sahiptir. Çünkü, annenin yüksek düzeyde iyi olma hali, ortak ebeveyn-ocuk etkinlikleri gibi olumlu ebeveynlik uygulamalarının temelini oluşturur. Alan yazında, Giallo ve diğerleri (2013), tarafından yapılan çalışmada sıkıntıda yüksek puan alan annelerin (yani, stres, kaygı, depresyon ve yorgunluk belirtileri), çocuklarıyla paylaşılan oyun ve öğrenme etkinliklerine daha az katıldıkları grlmştir. Richter ve diğerleri (2018), annenin yaşam doyumunu ile paylaşılan ebeveyn-ocuk etkinliklerinin sıklığı, çocukların öz düzenlemesi, olumlu sosyal davranışları ve alıcı kelime dağarcığı arasında anlamlı pozitif doğrudan ve dolaylı ilişkiler tespit etmiştir. Totsika ve diğerleri (2013), düşük anne yaşam memnuniyetinin bir risk faktörü olduğunu belirterek annelerde depresif belirtiler ve ebeveynlik stresini, çocuklarının daha fazla duygusal ve davranışsal zorluklarının yanı sıra çocukların öz düzenlemelerindeki sorunlarla ilişkilendirmiştir. Sistemik ve gelişimsel açıdan bakıldığında, ebeveynlerin yaşadıkları bu stres durumunun bireyin hem kendisini hem de çocuğunu etkilediği söylenebilmektedir. Ancak, yukarıda bahsedilen araştırma bulgularından farklı olarak çalışmada annenin ebeveynlik stres düzeyi ile çocuğun yaşam doyumunu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bir tespit edilmesi anneliğin toplumsal inşasında yaşanan gelişmelerin etkilerini düşündürmektedir. Günümüz toplumunda özellikle anneler için yeni rollerinde yardımcı olmak amacıyla uzmanlar tarafından iyi bir anne olmanın yönergelerini tanımlayan birçok kitap yazılmıştır. Yapılan araştırmalar batı ülkelerindeki çoęu annenin ocuk bakımı ile ilgili kaynaklardan en az birine başvurduğunu belirtmektedir (Marshall, 1991, s.67). Aile, akranlar, yabancılar, televizyon, dergi, kitap ve filmlerden oluşan toplumumuz, annelerin nasıl davranması ve hissetmesi gerektiğini belirleyen bir tutum içerisinde. Buna dayanarak, Thurer (1994), annelerin “msamahakr, her Őeye açık, psikolojik olarak uyumlu, yufka yürekli ideal anne” kavramına yönlendirilmekten kaynaklı olarak stres ve suçluluk hissetmekten hiçbir zaman tam anlamıyla kurtulamayacaklarını iddia etmiştir (akt. Schneider Stewart, 2000). Mükemmel anne olmak imknsız olduğu için anne rolünün yapıbozuma uğratılması, uzmanların çok çeşitli tavsiyeler vermeye devam etmesiyle yaratılan kafa karışıklığının beraberinde annelerin suçluluk ve stres düzeylerini arttırdığı

belirtilmektedir (Marshall & Barnett, 1991). Ancak, ideal anne kavramının yarattığı baskı ve stres annelik deneyimini olumsuz etkilemekle birlikte iyi bir anne olma ve çocuğunun gelişimini desteklemek için sarf edilen bir çabayı da göstermektedir. Damast ve diğerleri (1996) yaptıkları araştırmada, oyun gelişimi hakkında daha fazla bilgi sahibi olan annelerin, oyun etkileşimlerinde daha fazla yanıtlayıcı olduklarını ve daha üst düzey oyun becerileri sergilediklerini tespit etmiştir. Bu anneler, çocuklarının gelişimlerini desteklemek amacı ile çocukları ile oyun oynamaya yönelik davranış sergilemektedirler. Annelerin oyun gelişimi hakkındaki bilgileri arttıkça, çocukları ile onun gelişim düzeyine uygun ve ilgi çekici oyun etkileşimlerini sağlama düzeyleri yükselmektedir. Bu bağlamda, araştırma bulgularına göre, annelerin stres düzeylerini etkilese de çocuklarının ihtiyaçları ve gelişimi için olumlu ebeveynlik üzerine bilgi ve farkındalıklarını çocukları ile ilişkilerinde kullandıkları düşünülmektedir.

Çocuğun yaşam doyumunda annenin yaşam doyumunun rolüne ilişkin çalışmalarda ise, Clair (2012), annelerin yaşam doyumunu ile çocuklarının yaşam doyumları arasında olumlu bir ilişki olduğu, anneye ilişki kalitesinin çocuk yaşam doyumundaki varyansın çok daha yüksek bir miktarını açıkladığı bulgusuna ulaşmıştır. Berger ve Spiess (2011), anne yaşam memnuniyeti ile 2-3 yaşındaki çocukların gelişimsel işlevleri ile 5-6 yaşındaki çocukların sosyo-duygusal davranışları arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada anne ne kadar memnun olursa, çocuğunun sözel becerilerinin o kadar iyi olduğunu ve sosyo-duygusal sorunlarının o kadar az olduğunu tespit etmişlerdir. Hoy ve diğerleri (2013), anne-çocuk minnettarlığı ve çocuğun yaşam doyumunu ile hem annelerin hem de babaların yaşam doyumları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler içerdiğini, yüksek ebeveyn yaşam memnuniyetinin daha yüksek çocuk umuduyla ilişkilendirildiğini belirtmiştir. Ayrıca araştırmalarda, çocuklar için yüksek düzeyde yaşam doyumunu, ebeveynler ve akranlar ile bağlanma ilişkilendirilirken, düşük yaşam doyumunu düzeyleri, içselleştirici ve dışlayıcı davranışlar, akran yabancılaştırması, aile uyumsuzluğu gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Kelly, 2011). Yukarıda bahsedilen çalışmalar birlikte değerlendirildiğinde, çocuklarda yüksek yaşam doyumunun en güçlü belirleyicilerinden birinin, aile ve ebeveynler ile olumlu bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

Yukarıdaki ele alınan perspektif bağlamında, çocukların yaşam doyumunu düzeylerinde alanyazında belirtilen diğer değişkenlere ek olarak annenin yaşam doyumunu ve ebeveynlik stres düzeyi değişkenlerinin de etkili olduğu görülmektedir. Elde edilen bulguların, çocuklar için olumlu gelişim sonuçları ile ilişkili olduğu görülen annelerin refahı konusunda dikkate alınabilecek önemli ipuçları sunduğu söylenebilir. Bu bağlamda, pedagojik olarak etkili müdahale ve önleme programları tasarlanarak, annenin refahını ve aile işleyişini geliştirmek, böylece hem ebeveynlik uygulamalarının hem de çocuk refahını iyileştirmek önemli bir ihtiyaç olarak düşünülmektedir (Beeber vd., 2004; Diamond vd., 2007). Aile üyelerinden, özellikle eşlerden gelen sosyal destek, bireyin destek sisteminde özellikle önemli bir rol oynar (Bulut Ateş & Eren Kurt, 2018). Annelerin ebeveynliğin getirmiş olduğu bir takım stres etkenleri ile başa çıkmasında aile üyelerinin sosyal desteğinin rolü önemsenerek

bu konuda bilinçlendirme çalışmalarının yürütülmesi önerilebilir. Annelerin iş, evlilik ve ebeveynliği birleştiren rollerine ilişkin uzmanlar tarafından sağlanan destek sistemlerinin artırılması ve yüksek düzeyde ulaşılabilirliği hedeflemesi önemli kabul edilmektedir. Ayrıca, çocuğunda herhangi bir rahatsızlık bulunmayan ebeveynlerin yaşadıkları stres durumunu inceleyen araştırmaların yürütülmesinin, alanyazındaki eksikliği gidermek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Buna ek olarak, doğrudan aile refahına odaklanmayan ancak oyun, okuma ve hikâye anlatma gibi ortak faaliyetler ile annelerin ve çocukların iyiliği için aile kaynaklarını güçlendirmeyi hedefleyen yüksek kaliteli ve etkili müdahale programları teşvik edilebilir (Moore & Wade, 2003). Alan yazında, 5-6 yaş aralığındaki çocukların yaşam doyumları üzerine yeterli düzeyde çalışmanın olmaması, araştırma bulgularını yorumlamayı zorlaştırmakta ve erken çocukluk döneminde pozitif psikoloji alanında çok daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Yetişkinlerle yapılan araştırmalarda farklı kültürel gruplar arasında memnuniyetin doğasında önemli farklılıklar olduğunu gösteren bulgular mevcut iken (Diener, 2000), çocuklar hakkında çok az sayıda kültürler arası çalışma yapılmış olduğu görülmektedir (Park, 2000). Bu ihtiyaç göz önünde bulundurularak gelecekteki araştırmaların, spesifik yaşlarda, bağlamlarda ve farklı değişkenler ile sonuçları çoğaltmak ve genişletmek için daha büyük ve daha fazla heterojen örneklerden faydalanması önerilebilir.

### Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı'ndan 29.04.2022 tarih ve E-84982664-050.01.04-167988 sayısı ile izin alınmıştır. Makalenin yazarı olarak tüm bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu beyan ederim.

### Kaynakça

- Abed, N., Pakdaman, S., Heidari, M., & Tahmassian, K. (2016). Developing psychological well-being scale for preschool children. *Global Journal of Health Science*, 8(11), 104-111. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v8n11p104>
- Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Zihinsel ve fiziksel engelli çocuğa sahip anne ve babaların yaşam doyumu ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 23-32.
- Angeles, L. (2010). Children and life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 11(4), 523-538.
- Bağcı Çetin, B., & Buluş, M. (2023). Yaşam doyumu ölçeği'nin 5-6 yaş grubu çocuklar için Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 300-320. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.1168441>
- Barrera, M., Jr. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and moods. *American Journal of Community Psychology*, 14, 413-445.

- Beeber, L. S., Holditch Davis, D., Belyea, M. J., & Funk, S. G. (2004). Inhome interventions for depressive symptoms with low-income mothers of infants and toddlers in the united states. *Health Care Women Int.* 25, 561–580. <https://doi.org/10.1080/07399330490444830>
- Ben Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 67-79.
- Berger, E. M., & Spiess, C. K. (2011). Maternal life satisfaction and child outcomes: Are they related? *Journal of Economic Psychology*, 32(1), 142-158. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2010.10.001>
- Boztaş, Z., & Tutkun, Ö. F. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan anne-babaların yaşam doyumu düzeyi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(50), 390-399. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12452>
- Brajša Žganec, A., & Hanzec, I. (2014). Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal Child and Family Studies*, 23, 105–117. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9696-8>
- Bulut Ateş, F., & Eren Kurt, İ. (2018). Ebeveynlik stresini yordamada annelik algısı ve eş desteği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71, 1-12. <https://doi.org/10.9761/JASSS7751>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Pegem Akademi.
- Casas, F., Coenders, G., Cummins, R., González, M., Figuer, C., & Malo, S. (2008). Does subjective well-being show a relationship between parents and their children? *Journal of Happiness Studies*, 9, 197-205.
- Clair, A. (2012). The relationship between parent's subjective well-being and the life satisfaction of their children in Britain. *Child Indicators Research*, 5(4), 631-650. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9139-5>
- Cotton, D.H. (1990). *Stress management: An integrated approach to therapy*. Brunner/Mazel, Inc.
- Cotterell, J. L. (1992). The relation of attachments and support to adolescent wellbeing and school adjustment. *Journal of Adolescent Research* 7, 28–42.
- Cowen, E. L., & Work, W.C. (1988). Resilient children, psychological wellness, and primary prevention. *American Journal of Community Psychology* 16, 591–607.
- Crittenden, P. M. (1990). Relationships at risk. InJ. Belsky, & T. Nezworski (Eds.), *Clinical implications of attachment* (pp. 136-176). Lawrence Erlbaum Associates.
- Crnic, K., & Greenberg, M. (1990). Minor parenting stresses with young children. *Child Development*, 61, 1628 – 1637.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (5. baskı). Pegem Akademi.



- Damast, A. M., Tamis LeMonda, C. S., & Bohnsteix, M. H . (1996). Mother-child play: Sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development, 67*, 1752-1766.
- Deater Deckard, K. (1998). Parenting stress and child adjustment: Some old hypotheses and new questions. *Clinical Psychology: Science and Practice, 5*(3), 314-332.
- Deniz, M. E., Dilmaç, B., & Arıca, O.T. (2009). Engelli çocuğa sahip olan ebeveynlerin durumluk-sürekli kaygı ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 6*(1), 953-968.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science 30*, 1387–1388. <https://doi.org/10.1126/science.1151148>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research 31*, pp. 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34 – 39.
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicator. *Social Indicators Research, 40*, 189-216.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R.J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1), 71–75. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçek geliştirme I-Temel kavramlar ve işlemler* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Frisch, M. B. (2000). Improving mental and physical health care through quality of life therapy and assessment. In E. Diener & D. R. Rahtz (Eds.), *Advances in quality of life theory and research* (pp. 207–241). Kluwer Academic.
- Gabriel, B., & Bodenmann, G. (2006). Elterliche kompetenzen und erziehungskonflikte. *Kindheit und Entwicklung, 15*(1), 9-18.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Cooklin, A., & Wade, C. (2013). Mothers' and fathers' involvement in home activities with their children: Psychosocial factors and the role of parental self-efficacy. *Early Child Development Care, 183*, 343–359. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.711587>
- Gündüz, G., Yagmurlu, B., & Harma, M. (2014). Self-regulation mediates the link between family context and socioemotional competence in Turkish preschoolers. *Early Education and Development, 26*, 729–748. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.985148>
- Heller, K. Swindle, R. W., & Dusenbury, L. (1986). Component social support processes: Comments and integration. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*, 466-470.
- Hoy, B. D., Suldo, S. M., & Mendez, L.R. (2013). Links between parents' and children's levels of gratitude, life satisfaction, and hope. *Journal of Happiness Studies, 14*, 1343–1361.

- Huebner, E. S. (1991a). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly* 6, 103–111.
- Huebner, E. S. (1991b). Initial development of the student's life satisfaction scale. *School Psychology International*, 12, 231–240.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment* 6, 149–158.
- Huebner, E. S. (1997). Life satisfaction and happiness. In G.G. Bear, K.M. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs II: Development, problems and alternatives* (pp.271-278). National Association of School Psychologists.
- Huebner, E. S. (2004). Research of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- Huebner, S. E., Suldo, S. M., & Valois, R. F. (2003, March 12-13). Psychometric properties of two brief measures of children's life satisfaction: The students' life satisfaction scale (slss) and the brief multidimensional students' life satisfaction scale (bmslss) [Conference presentation]. [https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child\\_Trends-2003\\_03\\_12\\_PD\\_PDCConfHSVP.pdf](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/Child_Trends-2003_03_12_PD_PDCConfHSVP.pdf)
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundation and implications for school psychologists. *Psychology In The Schools*, 41(1), 81- 93. <https://doi.org/10.1002/pits.10140>.
- Kaba, İ., Erol, M., & Güç, K. (2018). Yetişkin yaşam doyumu ölçeğinin geliştirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 1-14.
- Kabasakal, Z., & Uz Baş, A. (2013). Öğretmen adaylarında yaşam doyumunun yordayıcısı olarak problem çözme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-35.
- Kagan, J., & Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity: A study of psychological development*. Wiley Press.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T., Bierman, K. L., Coie, J. D., Dodge, K. A., Foster, M. E., et al. (2011). Maternal depressive symptoms and child social preference during the early school years: Mediation by maternal warmth and child emotion regulation. *J Abnorm Child Psychol*, 39(3), 365–377. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9468-0>
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Kaymak Özmen, S., & Özmen, A. (2012). Anne baba stres ölçeğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim*, 20(196), 20-35.
- Kelly, J. E. (2011). *Assessment of life satisfaction in children as a means of prevention and identification of risks* (Doctorate thesis). Pacific University. 20.02.2020 tarihinde <http://commons.pacificu.edu/spp/210> adresinden edinilmiştir.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Linley, P. A., Joseph, S., Harrington, S., & Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16.

- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996) Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Man, P. (1991). The influence of peers and parents on youth life satisfaction in Hong Kong. *Social Indicators Research* 24, 347–365.
- Marshall, H. (1991). The social construction of motherhood: An analysis of childcare and parenting manuals. In A. Phoenix & A. Wollett, (Eds.) *Motherhood: Meanings, practices and ideologies*. Sage Publications, Inc.
- Marshall, N., & Barnett, N. (1991). Race, class, and multiple role strains among women employed in the service sector. *Women & Health*, 17(4), 1-15.
- Matheny, K. B., Curlette, W. L., Aysan, F., Herrington, A., Gfroerer, C. A., Thompson, D., & Hamarat, E. (2002). Coping resources, perceived stress, and life satisfaction among Turkish and American university students. *International Journal of Stress Management*, 9(2), 81-97. <https://doi.org/10.1023/A:1014902719664>
- Moore, M., & Wade, B. (2003). Bookstart: A qualitative evaluation. *Educational Review*, 55, 3–13. <https://doi.org/10.1080/00131910303250>
- Park, N. S. (2000). *Life satisfaction among children and adolescents: Cross-cultural and developmental comparisons*. [Unpublished doctorate thesis, University of South Carolina].
- Paterson, J. E., Field, J., & Pryor, J. (1994). Adolescents' perceptions of their attachment relationships with their mothers, fathers, and friends. *Journal of Youth and Adolescence* 23, 579–600.
- Pollmann Schult, M. (2014). Parenthood and life satisfaction: Why don't children make people happy? *Journal of Marriage and Family*, 76(2), 319–336. <https://doi.org/10.1111/jomf.12095>
- Ravens Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Power, M., & Mazur, J. (2008). The KIDSCREEN-52 quality of life measure for children and adolescents: Psychometric results from a cross-cultural survey in 13 European countries. *Value in health*, 11(4), 645-658.
- Richter, N., Bondü, R., Spiess, C.K., Wagner, G.G., & Trommsdorff, G. (2018). Relations among maternal life satisfaction, shared activities, and child well-being. *Frontiers in Psychology*, 9(739), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00739>
- Schneider Stewart, H. (2000). *The interrelated effects of perceived social support, social pressure, social perceptions, and role-related guilt on stress, life satisfaction, and parental satisfaction of mothers with preschool children: The heart of the maternal dilemma* [Doctorate thesis, The Fielding Institute].
- Sheppard, M. (1994). Maternal depression, child care and the social work role. *The British Journal of Social Work*, 24(1), 33-51. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a056039>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective well being and learning behaviors. *Frontiers in Psychology*, 8(1866), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866>

- Susana, C., & Marques, S. C. (2016). Psychological strengths in childhood as predictors of longitudinal outcomes. *School Mental Health*, 8, 377–385. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9195-y>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Taylor, Z. E., & Conger, R. D. (2017). Promoting strengths and resilience in single-mother families. *Child Development*, 88, 350–358. <https://doi.org/10.1111/cdev.12741>
- Terry, T., & Huebner, E.S. (1995). The relationship between self-concept and life satisfaction in children. *Social Indicators Research*, 35(1), 39–52. <https://doi.org/10.1007/BF01079237>
- Thompson, R. J., Merritt, K. A., Keith, B. R., Bennett, L., & Johndrow, D. A. (1993). The role of maternal stress and family functioning in maternal distress and mother-reported psychological adjustment of non-referred children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 78–84.
- Totsika, V., Hastings, R. P., Emerson, E., Lancaster, G. A., Berridge, D. M., & Vagenas, D. (2013). Is there a bidirectional relationship between maternal wellbeing and child behavior problems in autism spectrum disorders? Longitudinal analysis of a population-defined sample of young children. *Autism Research*, 6(3), 201–211. <https://doi.org/10.1002/aur.1279>
- Walker, L. L., & Walker, J. L. (1980). Trait anxiety in mothers: Difference associated with employment status, family size, and age of children. *Psychological Reports*, 47, 295-299.
- Webster Stratton, C. (1990). Stress: A potential disruptor of parent perceptions and family interactions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(4), 302-312.
- Yavuz, M., & Gümüşkaya, Ö. (2021). Otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin yaşam doyumu ve aile yılmazlık düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 799-825. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.726030>

### Extended Abstract

The field of psychology has taken the perspective of correcting what is wrong inside an individual rather than promoting what is healthy. Positive psychology focuses on promoting health, happiness and human strength from a different perspective (Linley et al., 2006). In this direction, the increasing interest in the quality of life of the individual has been reflected in psychological researches about the nature and relations of life satisfaction and it has been revealed how important satisfaction is in showing the quality of life (Argyle, 1987, cited in Terry & Huebner, 1995; Diener, 1984; Veenhoven, 1984, 1991, cited in Terry and Huebner, 1995). Although many studies have been conducted on adult life satisfaction (Diener, 1984; 1994), childhood life satisfaction has recently become the focus of studies. Childhood is defined as a very important period for shaping the mental structure of individuals and its effects continue in all areas of life. Researchers have studied and investigated many factors in shaping this structure. One of them is psychological well-being, and attention has been drawn to the importance of life satisfaction structure in understanding children's psychological well-being (Abed et al., 2016; Terry & Huebner, 1995). Although it is known that life satisfaction plays an important protective role in the process of child development, it can be said that there is no study that directly investigates the factors that predict the life satisfaction of preschool children (Susana & Marques, 2016). In this context, considering the important role of the mother in the child's development process, it is thought that it is important to address the predictive role of the stress experienced as a parent and the level of life satisfaction on the child's life satisfaction, in terms of eliminating the deficiency in the field. In this study, it was aimed to examine the role of mothers' parenting stress level and life satisfaction in predicting life satisfaction of children aged 5-6 years. In parallel with this aim, answers to the following questions were sought in the study:

1. Is there a relationship between the life satisfaction of children aged 5-6 years and their mothers' parenting stress level and life satisfaction? What kind of relationship, if any, exists?

2. Do mothers' parenting stress level and life satisfaction together predict the child's life satisfaction?

The research is a study in relational screening model. The universe of the study consists of children aged 5-6 years and their mothers who are studying in independent kindergartens and primary schools in Aydın in the 2021-2022 academic year. In order to obtain the research data, the mothers of 5-6 years-old children studying in two kindergartens and preschool classes in a primary school in Aydın province Efeler district were reached through the school administration and the participant files were distributed by using the convenient sampling method that allows easy access and application. In this file, the information note about the study, the forms of the data collection tools, the personal information form and the consent form are included. The study group of the research consisted of 290 children aged 5-6 years and their mothers

who volunteered to participate. Information was given about the study by interviewing the teachers of the participating children. Personal Information Form, Life Satisfaction Scale (Child Form), Parental Stress Scale and Adult Life Satisfaction Scale were used as data collection tools. The analysis of the data was carried out using the SPSS 22.00 statistical package program. In the analysis of the data using the multiple linear regression analysis technique, first of all, the assumptions of normality, autocorrelation and multicollinearity related to the data set were examined. As a result of the examinations, it was concluded that the data set met the necessary conditions for performing multiple linear regression analysis.

As a result of the correlation analysis in the study, significant relationships were found between maternal life satisfaction, maternal parenting stress level and child life satisfaction. In this context, it was seen that there was a positive significant relationship between the child's life satisfaction and the mother's parenting stress level, and a positive significant relationship between the child's life satisfaction and the mother's life satisfaction with the sub-dimensions of general life satisfaction, relationship satisfaction, self-satisfaction, social environment satisfaction, and job satisfaction. Secondly, as a result of regression analysis, it was determined that the mother's parenting stress level and life satisfaction together predicted the child's life satisfaction variability by 23%. These results showed that the strongest predictors of the child's life satisfaction were the mother's life satisfaction, relationship satisfaction, social environment satisfaction, and job satisfaction sub-dimensions, and the mother's parenting stress level.

It can be said that the obtained findings provide important clues that can be taken into account about the well-being of mothers, which are seen to be associated with positive developmental outcomes for children. In this context, it is considered as an important need to design pedagogically effective intervention and prevention programs, to improve maternal well-being and family functioning, thereby improving both parenting practices and child well-being (Beeber et al., 2004; Diamond et al., 2007). The lack of sufficient studies on life satisfaction of children aged 5-6 years in the literature makes it difficult to interpret research findings and shows that much more research should be done in the field of positive psychology in early childhood. While there are findings in studies with adults showing that there are significant differences in the nature of satisfaction between different cultural groups (Diener, 2000), it is seen that very few cross-cultural studies have been conducted on children (Park, 2000). With this need in mind, it may be recommended that future research utilize larger and more heterogeneous samples to replicate and extend results in specific ages, contexts, and with different variables. Finally, it can be said that this study, in which the variables of mother's life satisfaction and parenting stress level were studied, added a significant enrichment to the literature on the factors affecting the life satisfaction of children aged 5-6 years in terms of the results obtained.

# An Investigation into the Perceptions and Stereotypical Beliefs of Preschool-Age Children Regarding Poverty

Gülseren Erhan\*, Seda Şahin\*\*, Gülşah Doğanay\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:10/11/2023

Makale Kabul Tarihi:11/03/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1389118

## Abstract

The perception of poverty among children in the process of socialization can be indicative of how society perceives poverty. Identifying this perception is crucial for developing different approaches to address poverty. Stereotypes related to poverty are another important aspect that draws attention. Stereotypes involve generalizing specific characteristics of one social group based on comparisons with another group. This study aims to determine preschool children's perceptions and stereotypes regarding poverty. The research method employed is qualitative, utilizing a case study design. Data was collected through drawings and semi-structured interviews with five-year-old children. Content analysis was employed for data analysis. The research findings revealed that children's perceptions of poverty can be grouped under four themes: financial situation, housing and sanitary conditions, health, and living spaces. Children's stereotypes about poverty emerged as "economic, health, physical, gender, and cultural-oriented stereotypes." In conclusion, it can be stated that children develop both perceptions of poverty and societal stereotypes related to poverty from an early age.


**Keywords:** Early childhood, perception, poverty, stereotypes, stereotypes related to poverty


## Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Yoksullukla İlgili Algılarının ve Kalıp Yargularının İncelenmesi

### Öz

Toplumsallaşma sürecinde olan çocukların yoksulluk algısı, toplumun yoksulluğu nasıl gördüğünün göstergesi olabilir. Bu algının belirlenmesi, yoksullukla ilgili farklı yaklaşımların geliştirilmesi açısından önemlidir. Yoksullukla ilgili dikkat çeken bir diğer konu ise kalıp yargılardır. Kalıp yargılar, bir toplumsal grubun başka bir toplumsal grupla karşılaştırılmasına dayanan ve bir gruba özgü özelliklerin genelleştirilmesidir. Bu çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının yoksullukla ilgili algılarının ve kalıp yargularının ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden durum

\* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği, Malatya, Türkiye, [gulseren.sagsoz@inonu.edu.tr](mailto:gulseren.sagsoz@inonu.edu.tr), ORCID: [0000-0002-5655-039X](https://orcid.org/0000-0002-5655-039X) 

\*\* İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği, Malatya, Türkiye, [seda.sahin@inonu.edu.tr](mailto:seda.sahin@inonu.edu.tr), ORCID: [0000-0002-4034-7864](https://orcid.org/0000-0002-4034-7864) 

\*\*\* Giresun Üniversitesi, Giresun Meslek Yüksekokulu, Mimarlık ve Şehir Planlama, Giresun, Türkiye, [gdoganay61@hotmail.com](mailto:gdoganay61@hotmail.com), ORCID: [0000-0002-7456-8788](https://orcid.org/0000-0002-7456-8788) 

**Kaynak Gösterme:** Erhan, G., Şahin S. & Doğanay G. (2024). An investigation into the perceptions and stereotypical beliefs of preschool-age children regarding poverty. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1778-1802.

*çalışması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın verileri, beş yaş çocukların çizimleriyle ve onlarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmaya göre çocukların yoksulluk algıları; mali durum, barınma ve sıhhi koşullar, sağlık ve yaşam alanı olmak üzere dört temada toplanmıştır. Çocukların yoksullukla ilgili kalıp yargıları ise "ekonomi, sağlık, fiziksel, cinsiyet ve kültürel etmenler odaklı kalıp yargılar" olarak açığa çıkmıştır. Sonuç olarak erken yaşlardan itibaren çocukların yoksullukla ilgili hem algıya sahip oldukları hem de toplumsal kalıp yargıları öğrendikleri söylenebilir.*

**Anahtar sözcükler:** *Algı, erken çocukluk dönemi, kalıp yargılar, yoksulluk, yoksullukla ilgili kalıp yargılar*

## Introduction

Poverty is a highly significant phenomenon both globally and locally. According to the dictionary definition, poverty refers to "the state of lacking the necessary resources to sustain a person's livelihood; having an income below the minimum level required to meet basic needs, resulting in a substandard living condition" (Türkiye Bilimler Akademisi Sosyal Bilimler Sözlüğü, 2011, 1996). Poverty is also described by various concepts such as absolute poverty, relative poverty, income poverty, human poverty, chronic poverty, urban poverty, and working poverty (Ak, 2016; Uyan-Semerci, 2010). However, individuals in all societies are divided into the poor and non-poor, which constitutes an inadequate definition of poverty, as perceptions of poverty vary based on location, culture, and individuals' self-perception of poverty. Hence, it is necessary to evaluate the phenomenon of poverty in terms of fundamental human rights and the dimensions of social justice. In this context, deprivation of basic needs necessary for a healthy life (clean water, food, shelter, clothing, access to healthcare and medication, education, employment, energy, and communication) is considered a commonly agreed-upon measure of poverty (Uyan-Semerci, 2010). This approach, referred to as human poverty, is based on the notion that individuals should have economic, social, and cultural opportunities for their development and to lead a dignified life (Doğan & Tatlı, 2014; Memiş, 2014).

Perceptions related to poverty can conceptually indicate how society views poverty. Therefore, determining children's perception of poverty is crucial for developing diverse approaches to address poverty. Perception includes children's prior experiences and learning processes (Cüceloğlu, 1997). In early ages, children show interest in objects and events, focusing particularly on those that seem interesting and different to them. Daily experiences play a significant role in children's perceptual development, reflecting an essential aspect of cognitive development. Piaget argues that children comprehend and interpret the world they perceive during their thinking process and express it with the words they know (Piaget, 2005).

Apart from their cognitive development, children can perceive the world through their social development as well. According to Bandura's social learning theory, children develop cognitively and perceptually through cognitive, behavioral, and environmental interactions. Particularly by observing and imitating adult behaviors,



children transform learning experiences into their own (Cüceloğlu, 1997). Children comprehend what is what in their environment by imitating adult behaviors. It can be said that through these developmental processes, children gain awareness of concepts like poverty and wealth. They are influenced by the cultural and societal factors in which they live, develop a sense of social responsibility, and become aware of economic inequalities in society (Chafel, 1997; Hakovirta & Kallio, 2016; Ramsey, 1991). They perceive poverty individually, emotionally, mentally, environmentally, politically, in appearance, and economically (Witter & Bukokhe, 2004). The environment in which an individual grows up and societal understandings can influence their perspective, understanding, and perception of poverty. Moreover, these factors can lead to the emergence of stereotypes.

Stereotypes, which form a cognitive structure containing an individual's knowledge, beliefs, and expectations about certain social groups (Hamilton & Trolie, 1986, cited in Bigler & Liben, 2006, p.42), are rigid, exaggerated, and oversimplified impressions based on the comparison of one social group with another, highlighting the different characteristics between the groups (Judd & Park, 1993). Research on the development of stereotypes in individuals suggests that environmental and social interactions play a crucial role, and stereotypes can be observed in all members of society, with children being more susceptible to them (Agustin et al., 2021). Due to their limited experiences, children can develop stereotypes, attempting to comprehend complex information by compressing it into narrow concepts (Gander & Gardiner, 2004). In this way, children not only develop stereotypes developmentally but also strongly influenced by the prevailing stereotypes in society and tend to adopt them (Chafel, 1997; Leahy, 1981).

The processes of inclusion and exclusion within social groups significantly contribute to children's acquisition of stereotypes. Particularly from early childhood, the criteria for inclusion in groups are justified based on conformity to the expectations brought about by stereotypes (Mulvey et al., 2010). The higher prevalence of stereotypes among children can be attributed to having fewer social experiences and the reflection of dominant understandings within the family.

The stereotypes related to poverty encompass various components, as seen in international studies, such as intelligence, academic achievement, social skills, laziness, low educational level, substance dependency, immigration status, or mental state (Gorski, 2012; Lindqvist et al., 2017; Zhang et al., 2021). For instance, Durante and Fiske (2017) mention the association of laziness and substance dependency with impoverished individuals. Upon examining these approaches and similar perspectives on poverty, it becomes evident that perceptions and stereotypes related to poverty are diverse, often marked by exaggerated, false, and oversimplified generalizations, leading to the marginalization of poor individuals within societies. The fact that "poor" individuals are perceived as violated in their rights, as individuals who have not been "successful," deemed "lazy" or "lacking sufficient effort," and as outsiders

to life is noteworthy (Uyan-Semerci, 2010). The persistence of societal stereotypes that define poverty based on individuals' lives and habits rather than seeing it as a social phenomenon and problem may perpetuate these stereotypes. Such thinking can reflect in behaviors and words, leading children to develop rigid and unchanging beliefs about poverty.

During early childhood, children can perceive and internalize many concepts related to poverty based on their experiences, observations, and what they hear (Ryan & Grieshaber, 2004). Economic disparities, money, poverty, and wealth are also concepts that children can learn within the framework of their daily life experiences (Ramsey, 1991). Children, in line with their social development, acquire various individual, structural, and fatalistic approaches related to poverty based on the knowledge they gain in social life (Heberle et al., 2018; Mistry et al., 2016) and possess information and perception about the nature of poverty (Amar et al., 2015). Additionally, children are aware of both the structural and internal/psychological effects of poverty (Chafel & Neitzel, 2005; Heberle et al., 2018; Weinger, 1998, 2000). Therefore, children may perceive a wealthy person as more intelligent or hardworking than a poor person and may show a preference for wealth (Sigelman, 2012). According to Heberle and Carter (2020), when children encounter negative attitudes related to poverty, they can develop stereotypes about poverty that may arise independently of their socio-economic status.

Children's stereotypes related to poverty mostly focus on socio-economic class (Durante & Fiske, 2017). While socio-economic stereotypes are less evident in children under five years old (Heberle & Carter, 2015), children aged five to six can have class-based stereotypes (Vandebroeck, 2021). In this age group, children can categorize people based on their economic class using clothing or appearance to stereotype them and reflect this in their choice of friends (Sigelman, 2012; Vandebroeck, 2021). By the age of six, children can make comments about individuals' wealth or poverty and classify adult photographs they are shown based on socio-economic status (Ramsey, 1991; Sigelman, 2012). In summary, children become aware of what poverty is from a young age and start forming stereotypes related to poverty from the age of five.

International research on preschool and higher education age groups regarding poverty reveals studies examining children's views on poverty, social class differences, poverty perceptions, stereotypes, and related topics (Amar et al., 2015; Heberle & Carter, 2020; Horwitz et al., 2014; Kim et al., 2018; Vandebroeck, 2021; Yang & Dunham, 2021). However, in the literature review conducted in Turkey, no research was found that revealed children's perceptions and stereotypes related to poverty. It is believed that changing the misconceptions in people's minds about poverty will start with altering the perception of poverty and the associated stereotypes. Therefore, in the fight against poverty, it is essential to replace inaccurate images with accurate ones.

In this study, five-year-old children's views were examined based on the literature's needs. After reviewing the studies, it is clear that researchers have examined poverty perceptions of children aged 11-15 (Hakovirta & Kallio, 2016), poverty-related stereotypes of children of different ages (Heberle & Carter, 2020), and the socioeconomic class and poverty thoughts of children aged five to 12 (Weinger, 1998). However, it was observed that there was not enough focus on five-years-old children to examine the perceptions and stereotypes that develop from an early age. In children aged five, where participation in pre-school education is common, socialization increases, and interaction between peers also develops. Participants were selected from the age group of five, considering that it is important to determine the perceptions and stereotypes of children in this age group, as their spheres of influence increase. At the age of five, children become part of society and place importance on peer relationships. Children in this age group are aware of what it means to be a member of a community and can distinguish their characteristics from others (Cüceloğlu, 1997; Gander & Gardiner, 2004). Therefore, the general aim of this research is to examine the perceptions and stereotypes related to poverty among five-year-old children receiving pre-school education. To achieve this aim, the study aims to answer the questions: "What are children's perceptions related to poverty?" and "What are children's stereotypes related to poverty?"

Today, various factors such as pandemics, global climate crises, imbalanced production and consumption, and excessive resource depletion have led to an increase in poverty both globally and locally. This situation has adversely affected the economic lives of certain social groups and individuals, making poverty an essential part of people's lives. In terms of resolving humanitarian issues, determining the views of children on poverty, as future shapers, and identifying stereotypes related to poverty and the extent of these stereotypes would contribute significantly to the literature. Furthermore, this study is deemed important in providing a different perspective on fighting poverty and proposing solutions.

### **Method**

This study aims to examine the perceptions and stereotypes of poverty among preschool-aged children, and it adopts a qualitative research method. Specifically, it utilizes the case study design, which is one of the qualitative research methods, to deeply explore and analyze data related to one or more specific situations obtained from diverse and authentic real-life contexts within its defined boundaries (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2013). The case study design aims to construct a comprehensive and contextual understanding by analyzing the data in a holistic and structured manner (Patton, 2018, p. 447).

### **Participants**

The participants of the study were determined through criterion sampling, one of the purposeful sampling methods. In consultation with the Provincial Directorate of

National Education, two schools in the city attended by children of parents in the middle socioeconomic income group were determined. To prevent children from being negatively affected due to differences in income, children from lower and higher socioeconomic levels were not included in the study. Six classes were randomly selected by interviewing the administrators of two schools. By interviewing the classroom teachers, five children from each class who showed normal development and whose families' perceived socioeconomic level was moderate were randomly selected, and the criteria were completed. Since some of these children gave up participating in the study during the process, data from these children were not used. Consequently, a total of 24 five-year-old children, 13 girls and 11 boys, who attended two different independent and official kindergartens in a central district of a metropolitan city in the east of Turkey, constituted the participant group of the study. Five of the children have both mothers and fathers working, and 19 children have only their fathers working. The parents of the children participating in the study have fixed-incomes.

### **Data Collection Instrument**

#### **The family information form**

This form was used as a data collection tool to obtain information about the children's families. This form includes information about the families' employment status, income level, and the ages of their children.

#### **Semi-structured interview**

While preparing semi-structured interview questions for children, the literature was examined, and the questions were created accordingly. A total of six interview questions were presented to three experts from the fields of psychological counseling and guidance, child development, and preschool teaching in order to be examined in terms of their suitability for the children's developmental period. Since the experts stated that a question regarding "the relationship between poverty and money" did not need to be included in this study, the relevant question was removed, and the number of questions was reduced to five. Additionally, semi-structured interview questions were finalized by arranging the order in which the questions were asked and the way they were worded, in line with expert opinion.

To determine the suitability of the prepared questions for children's perceptions and development, a preliminary application was conducted with six five-year-old children in a kindergarten who were not included in the research. In this application, after the researchers introduced themselves to the children, a game was played with the children, and then six randomly selected children were chosen using the teacher's list. One of these children withdrew from the interview, and a preliminary application was carried out with five children. The researchers interviewed each child individually. Children were asked to draw pictures with instructions regarding the

main theme of the research, and semi-structured interviews were conducted with the finalized questions.

As a result of these practices, expressions in the form of imperative sentences were transformed into polite sentences. Since it was determined that some children responded more easily to inverted interrogative sentences, alternatives were created for the way questions were asked. Additionally, since it was found that children commonly used the word "poverty" instead of the word "poor," adjustments were made in the questions using this word. Consequently, the interview questions consist of a total of five questions: "What is poverty (poor)?", "Can you tell me what poverty (poor) people look like?", "Why are some people poverty (poor)?", "What should be done so that people are not poverty (poor)?", and "What would you do to change poverty people's lives (poor)?"

### **Children's drawing document**

Unlike adults, children can express their thoughts and feelings through drawing, which is an important part of their development. Fox and Schirmacher (2014) state that children can communicate their thoughts through their drawings and that children who are interested in what is going on around them can also express their experiences through their drawings. The artistic development characteristics of five-year-old children are in the "pre-schema" period. During this period, children can symbolically express what they know and experience, and they can draw what they feel and think about an object, being, or situation. They can also draw things that are important, relevant, or personally meaningful (e.g., family, pets, and friends, etc.).

In the research, before starting the interviews with the children, they were asked to draw pictures on the subject. For this purpose, the children were asked, "What is a poor family like? Think about it and draw a poor family." The directive was prepared and used.

### **The Process**

To collect the data for this study, the necessary approvals and permissions were obtained. Subsequently, the researchers visited the schools and provided the teachers with the "Family Information Form" and "Parental Informed Consent Form." The interviews with the children took place in the preschools on different days, with five-year-old children from different classes. Interviews with morning classes were conducted between 09:00 and 11:30, and interviews with afternoon classes were conducted between 13:00 and 16:00. After entering the classrooms, the researchers introduced themselves to all the children and played a game with all the participating children. Later, a quiet space designated by the school principal and teacher was selected, and one researcher sat face-to-face with one child.

Firstly, the child was briefly engaged in conversation about a topic other than the research, and their consent was obtained regarding their participation in the study.

Then, the voice recorder to be used for the interview was introduced to the child. Each child was provided with crayons, pencils, and paper, and instructed to draw a picture in line with the research's objective: "What is a poor family like? Please think and draw a picture of a poor family." The directive was explained to them. The children participating in the study were not given any guidance on what to draw. They were left to their own discretion in using crayons or pencils, and were encouraged to express themselves comfortably through their drawings. There was no time limit imposed while the children were creating their drawings. They completed their pictures in approximately 10 minutes. After each child stated that they had completed their drawing, they were asked to describe their drawing. Subsequently, the interview questions were directed to the children. The interviews, which lasted approximately 20-25 minutes, were recorded using a recording device. The audio recordings were transferred to the computer, transcribed, and transformed into written documents for analysis. For each participant child, the data were coded with pseudonyms "C1, C2, C3, ..., C24"

### **Data Analysis**

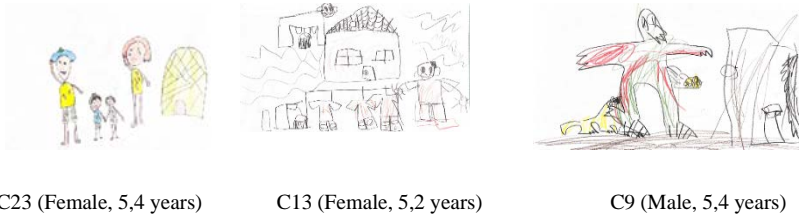
The content analysis method was used to analyze the data of the study. In the research, both the drawings made by the children and the transcribed interviews were analyzed together. In content analysis, similar data are organized and interpreted within certain concepts and themes (Yıldırım & Simsek, 2013). In the research, a deductive content analysis approach was preferred. Therefore, the drawings of the children, their descriptions of the drawings, and their responses to interview questions were conceptually defined and codes were created. In the analysis of the interviews, explicit meanings expressed by the children were sometimes incorporated, but in some cases, coding was done based on implicit meanings intended by the children. To achieve this, the data was read multiple times, considering all the speech content of the children, and codes and themes (Hsieh & Shannon, 2005) were derived. Similarly, codes were generated for both the children's drawings and the discussions about their drawings. Various codes were identified for elements such as each geometric shape drawn by the children, depiction of figures (man/woman/child), houses, nature, environmental representation, colors used, clothing, and drawing old-new objects. The codes were grouped and conceptualized, leading to the emergence of sub-themes that could describe the phenomenon. Frequencies were generated for the identified sub-themes, and the findings were interpreted by directly citing relevant excerpts from the data based on the defined sub-themes.

In determining inter-coder reliability for data analysis, the formula "Reliability = Agreement / (Agreement + Disagreement) x 100," recommended by Miles and Huberman (1994), was used. According to this formula, the agreement rate between coders was determined as 89.2%. Based on this agreement rate, it can be concluded that there is reliability among the coders.

### Findings

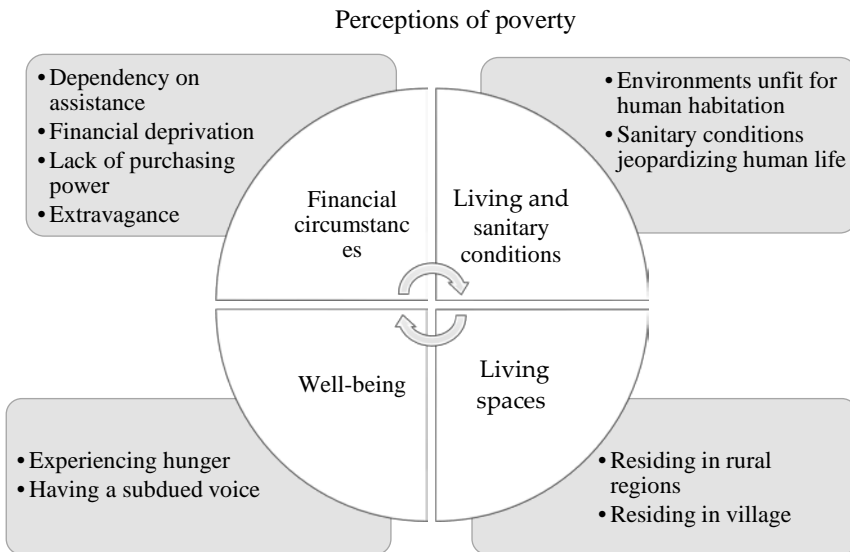
In the study, drawings were elicited from five-year-old children receiving preschool education in order to determine their perceptions and stereotypes of poverty through the lens of impoverished individuals. Additionally, semi-structured interviews were conducted with the children to further explore their perspectives. The drawings made by the children and the interviews conducted with them were analyzed together.

The drawings made by the children in the study are presented in Figure 1.



**Figure 1.** Examples of children's drawings.

Through content analysis of the obtained data, themes and sub-themes were identified. The findings regarding children's perceptions of poverty are presented in Figure 2.



**Figure 2.** Perceptions of poverty in preschool education: a study of five-year-old children's perspectives.

The analysis findings regarding the perceptions of poverty among five-year-old children who receive preschool education indicate that these children primarily associate poverty with financial circumstances, which they often explain using terms related to being dependency on assistance. According to the children, individuals who are considered poor are those who require help with clothing, food, money, and possessions more frequently than those who are not poor. Another concept closely related to financial circumstances that the children discuss is "financial deprivation." Expressions such as *"There aren't many things like that. For instance, they don't have cell phones."* (C18) used by the children to describe financial deprivation suggest that not having access to essential commodities represents poverty in their understanding. The children also mention that poverty is connected to the lack of purchasing power, as demonstrated through statements like *"They don't have much money, so they can't buy a lot of things. They can't buy a lot of food with money."* (C3). Moreover, their remarks like *"They spent too much money, so they don't have any money left."* (C12) highlight their perception that poverty relates to the inability to balance income and expenditures and the concept of extravagance.

The second theme that emerges from the analysis of the perceptions of poverty among five-year-old children is related to living and sanitary conditions. Children's expressions such as *"Their houses can't withstand the rain. Their windows always leak."* (C4), *"Houses of poor people are like this, broken and crumbling."* (C12), and *"Their houses are messy and dirty."* (C8) indicate that they do not perceive the living conditions of the poor as suitable for habitation. Moreover, based on these statements, it can be inferred that children see the homes of the poor as places that do not meet the necessary standards for human health.

Another perception of poverty among the children is associated with living spaces. The children described the poor as people living in the village. This suggests that they perceive poverty in connection with rural areas and village environments.

Lastly, the children used well-being concepts in their perceptions of poverty. When describing the characteristics of poor individuals, they used expressions like *"They are hungry"* (C11) and *"No sound, no hair"* (C21), indicating that they associated poverty with the lack of physical well-being and the inability to meet physiological needs.

The analysis of the perceptions of poverty-related stereotypes among five-year-old children receiving early childhood education revealed the findings presented in Figure 3.





**Figure 3.** Perceptions of poverty stereotypes among five-year-old children in early childhood education

According to Figure 3, it was determined that the most frequently repeated economic-focused stereotypes of the children regarding poor individuals were related to housing. According to the children, the poor are homeless and live on the streets. Some children expressed these views as *"They live on the streets like that"* (C6), *"The poor don't have a home, and if they do, it's in a car"* (C11), *"On the streets because they don't have a house"* (C15). The children also perceived poor individuals with houses as living in huts made of mud, straw, or tin. They believed that the houses of these poor people were not apartments but independent and old houses.

The study also revealed that the children held stereotypes about the working conditions of poor individuals. They expressed views like *"They don't go to work and can't earn money"* (C4), *"They don't do any work and don't accomplish anything"* (C8), *"They don't work"* (C22), suggesting that the poor are unemployed and lazy individuals.

Preschool children's stereotypes about poverty also include associations with the mental and physical health of poor individuals. The children perceive poor individuals as pessimistic individuals. When describing the characteristics of poor individuals, they use expressions such as *"They are sad, not happy, and won't be happy because they are poor"* (C20), *"They get angry. Let's make them laugh"* (C10), *"They look angry, like their muscles are tense"* (C1), indicating that they associate poor individuals with negative emotions and a sense of unhappiness.

The children also have stereotypes about the physical appearance of poor individuals. They believe that poor people do not pay attention to hygiene, especially describing them as not being clean. Expressions like *"They are dirty"* (C13), *"They are covered in mud"* (C4), *"Their hair is dirty"* (C14), *"They have bad, dirty hands"* (C8) show that they hold the stereotype that poor individuals have both unclean bodies and clothing.

Another stereotype children have about poor individuals is related to gender. They see poor people as males, specifically as fathers responsible for providing for the family. Expressions like *"Poor. Male. Unshaven"* (C14), *"The father of the children. He cries. Because he is poor"* (C23), *"Poor man, collecting firewood at home"* (C5) indicate that they associate poverty with male figures and fathers.

Furthermore, the children's stereotypes about poverty are influenced by cultural factors. They mostly see poor individuals as inclined towards crime. According to the children, poor people are those who harm others, damage their belongings, and need to be caught by the police. Phrases used by children: *"He threw a bomb, an invisible bomb. There is a police car"* (C1), *"The poor are here. There are police here too"* (C2). Additionally, they believe that poor people cannot go to school and lack education. Thus, they label poor people as uneducated. For example, *"he/she should go to school because he/she is illiterate (cannot read and write)..."* (C2), *"They should go to school."* (C7). The children also perceive poverty as an unchangeable reality and a destiny from birth, viewing poverty as an inherent state for poor individuals. One of the children expressed this thought as *"God created it. God created it that way, I don't know"* (C3).

### **Discussion and Conclusion**

In this study aimed at determining how five-year-old children perceive poverty and identifying prevalent stereotypes related to poverty, the findings suggest that, according to children, individuals in poverty are those who struggle to maintain a balance between their income and expenses. These individuals consistently experience deficits in this balance, despite having a constant need for money, and they tend to spend recklessly and excessively. It is believed that this perception among children reflects a sort of societal consensus on poverty. This is aligned with the common understanding of poverty as the inability of an individual, primarily at an economic level, to meet their basic needs (Bozan, 2017).

In this study, how children perceive poverty and their stereotype judgments related to poverty were examined. According to the results, children perceive poverty in relation to financial circumstances, well-being, living environment, living and sanitary conditions. While indicators of poverty were present in the explanations of five-year-old children, they did not use explanations about the causes. This absence of causal expressions about poverty's origins in this study might stem from children's cognitive development and age, which might not allow them to establish cause-and-

effect relationships regarding poverty's underlying factors. However, in a study conducted by Kopszyska-Sikorska & Szyszka (2001) with preschool children aged five to seven in Poland, they found that children perceived poor individuals as those experiencing lack of money and food, lacking in housing and shelter, without a family, having lost a family member, facing unemployment, dealing with illnesses, and being exposed to disasters. This indicates that children, in their descriptions, attribute poverty not solely to financial inadequacy but also to various circumstances leading to it. Poverty is a multidimensional concept that varies across time, space, and individuals (Arslan & Ayhan, 2017). Thus, the diverse opinions of the participating children about poverty were identified in this context. The presence of different elements in children's definitions of poverty can be attributed to variations in age, developmental stage, and personal experiences, which can differ between countries, as observed in both studies.

Hakovirta and Kallio (2016), conducted a study aiming to determine the perception of poverty among children aged 10 to 15 years. In their research, they define children's poverty as the relative lack of certain goods and items due to the limited availability of financial resources. For this age group, children perceive poverty to entail the absence of essential elements such as home, clothing, equipment for leisure activities, or mobile phones, which are deemed necessary for non-poverty status. Conversely, impoverished children view individuals who possess outdated, second-hand, or defective belongings as impoverished individuals. The findings of this study demonstrate a similarity in how children aged five perceive poverty concerning material deprivation.

According to children aged five, poverty is a concept related to being in need of assistance, and the impoverished are individuals who require aid in the form of clothing, food, money, and other items from those who are non-poor. In Turkey, providing assistance to impoverished individuals is both a tradition and an essential teaching of the dominant Islamic religion, which may prompt children and their families to extend help to impoverished individuals in the form of food or used clothing, potentially leading impoverished individuals to express their need for aid. Furthermore, research conducted in different countries on children's perception of poverty has revealed that children do not necessarily refer to the aspect of needing assistance. This situation may be attributed to variations in poverty alleviation strategies in these countries compared to Turkey and the perception of combating poverty as a significantly important societal issue rather than leaving it solely to individual responsibility.

Another noteworthy finding is that five-year-old children associate poverty with excessive spending. In the eyes of children, impoverished individuals are not only those lacking sufficient money and resources but also individuals who mismanage their finances, leading to financial deprivation. The expressions used by children to define impoverished individuals indicate their ability to erroneously attribute poverty

to the mismanagement of money, reinforcing the notion that they can establish a misguided link between poverty and money. Tafere's (2012) research also found that children ranked extravagance as the second most common cause of poverty. For example, adults spending money on unnecessary items or indulging in multiple purchases can contribute to poverty. This result strengthens the notion that children rationalize poverty based on concrete indicators.

In Tafere's (2012) study, the expression "being deprived of suitable housing" among children's poverty definitions also shows similarities with these research findings. The children participating in the study perceived the living conditions of impoverished individuals as dwellings unsuitable for human life, encompassing features that pose a threat to human life due to unsanitary conditions.

The perception of poverty by children in relation to rural areas and villages, as depicted in the study, is significant. Poverty is a more prevalent issue in rural regions and villages in many countries, including Turkey (Erdal & Yavuz, 2013). Urban areas typically revolve around a lifestyle based on purchasing various services, and the acquisition of these services is economically rewarding. However, rural and village life often shields individuals from the economic pressures brought on by urban culture, making them more livable economic environments for impoverished individuals. Nevertheless, this perception has contributed to the enduring and significant social issue of the stereotype that "villagers are poor." As urban areas face the depletion of natural resources, living spaces are expanding towards villages and rural areas. Children's perceptions of impoverished individuals' living spaces from an early age may lead them to generalize and label even affluent villagers as poor, potentially leading to exclusion by their peers who are not from rural backgrounds.

One of the significant findings of the research is that children explain poverty in terms of not having access to a healthy life and living conditions. In children's books, representations of impoverished individuals often revolve around depictions of family members needing care and being ill (Işyar, 2009). The fact that the participating children defined poverty as being hungry and unhealthy is quite noteworthy. In Turkey, where access to education and healthcare services is theoretically "free" for every individual due to the principles of a social state, unraveling this perception becomes an important point of discussion. The representation of poverty as a hoarseness in children's perceptions is interpreted as a reflection of impoverished individuals lacking the education and economic power to make their voices heard.

The patterns identified in the research are as follows: economy-focused stereotypes (housing issues, laziness/unemployment), Well-being focused stereotypes (pessimism), stereotypes coupled with the physical appearance (uncleanliness, wearing torn or old clothes), gender- focused stereotypes (being male), and stereotypes coupled with cultural factors (being prone to crime, lack of education, fate). Inadequate fulfillment of economic needs leads to poverty. The relationship between poverty and the economy has contributed to the development of poverty

stereotypes, primarily in economic contexts. Social stereotypes play a significant role in this. According to this research, five-year-old children associate poverty with impoverished individuals living in poorly maintained houses due to economic factors, often being perceived as lazy and unemployed. Studies show that children explain the fundamental reasons for poverty through factors such as laziness, having a large family, lack of money, extravagance, and unwillingness to earn money (Tafere, 2012).

In the present-day context, the absence of basic human rights such as access to proper nutrition, suitable housing, adequate transportation, effective communication, and reliable energy sources signifies a state of human poverty. According to the concept of a social state, the government is obliged to ensure humane living conditions for all individuals. Impoverished individuals who do not sufficiently benefit from their social and economic rights can face harsh and exaggerated discrimination from other segments of society and encounter stereotypical narratives. This exclusion can manifest in rigid and exaggerated forms, reinforcing commonplace attitudes. According to the 2022 Poverty and Living Conditions Statistics provided by the Turkish Statistical Institute (TÜİK), the risk of encountering poverty or social exclusion for children between the ages of 0 and 17 has been quantified at 42.7% (TÜİK, 2023). This statistical representation corroborates the prevailing societal notion that attributes poverty to personal shortcomings, implying that individual inadequacies primarily contribute to one's state of impoverishment (Aksan, 2012).

Furthermore, this overarching perspective has spawned familiar stereotypes, exemplified by familiar refrains like "Jobs are available, but they opt not to work" or "They are selective about their employment choices." These statements are rooted in the stereotype that individuals are disinclined to engage in productive labor. Unfortunately, this stereotype-driven interpretation of poverty obstructs the comprehensive tackling of the issue. It displaces responsibility from governmental institutions, inhibiting them from assuming a more significant role in confronting the multifaceted challenges related to poverty.

During early childhood, a prevailing societal culture contributes to the formation of interactions among peer groups. Within this cultural context, the values and beliefs of the society also exert influence (Gülay Ogelman, 2018). Accordingly, children from all accepted social groups in society receive approval not only from the larger community but also from their peer groups in schools. They are preferred as playmates by their peers. However, children from groups that receive less acceptance within society can face peer rejection. Especially when impoverished individuals are blamed for their poverty due to perceived individual shortcomings, this perception can extend to children's peer relationships. Children may consequently reject and exclude peers from impoverished families. In particular, the blaming of impoverished individuals for their financial circumstances, framed as their individual responsibility, can influence children's peer interactions. This can lead to children from economically disadvantaged backgrounds being rejected and marginalized by their peers.

According to the research findings, the perception of impoverished individuals as pessimistic individuals in terms of their mental health and emotional states has been acknowledged as a significant stereotype among five-year-old children. Particularly in Turkey, the prevalence of financial struggles among impoverished individuals and their constant worries about meeting basic needs to sustain their lives could potentially contribute to the formation of this stereotype among children. The continuous anxiety they experience about their future and the necessity to vocalize their needs might be factors influencing the development of this perception in children.

Another stereotype identified among children in this research is the perception that impoverished individuals wear torn, dirty clothes and appear unclean. Previous studies have indicated that children often associate impoverished individuals with uncleanliness (Woods et al., 2005) and assess the physical conditions of their living spaces as dirty, rundown, cold, and littered areas (Tafere, 2012). Children have also depicted impoverished individuals as wearing ragged, dirty clothes, old torn shoes, or walking barefoot due to their families not having money to buy soap for washing, among other things (Tafere, 2012). Although this stereotype appears related to physical appearance, it fundamentally stems from economic factors. In the view of children, the lack of adequate income for fulfilling basic cleanliness needs leads impoverished individuals to appear dirty. Similarly, not having the economic means to purchase new clothing leads them to continue wearing torn garments. Children might have witnessed instances of this nature, contributing to the development of such perceptions.

This situation prompts children to make generalizations, resulting in the development of stereotypes concerning the physical appearances of impoverished individuals. Işyar (2009) in her study titled "The Theme of Poverty in Children's Novels" asserts that poverty should not solely be associated with old, dirty, and crowded families. When analyzing the gathered data from this study, it becomes crucial to note that the children's characterization of poverty extends to encompass aspects like living in dark, sunless houses and enduring unhealthy nutrition and living conditions.

Among the stereotypes about poverty formed by five-year-old children is the association of poverty with being male. This stereotype is likely linked to the depiction of fathers as the figures responsible for providing for the family's livelihood and managing the household economy in the homes of children from middle socio-economic backgrounds who participated in the research. While women's participation in the economic sphere is increasing, Turkey remains a country that upholds traditional patriarchal family structures. As a result, men are still perceived as the ones responsible for providing for the family's financial needs and managing the income earned at home. However, according to data from the Turkish Statistical Institute (TÜİK) in 2022, it is evident that single mothers in Turkey also experience financial

challenges. Despite this reality, the stereotype remains prevalent due to the country's adherence to traditional patriarchal norms.

Another significant stereotype identified among five-year-old children in the research is the perception of poverty as fate. These children consider poverty an unchangeable, predestined circumstance. Viewing poverty as an inherent fate, whether one is impoverished or not, could lead to the development of inaccurate beliefs from an early age. Particularly concerning is the potential for impoverished children to internalize and accept this stereotype, hindering necessary actions for collective efforts to combat poverty, which is one of today's most pressing issues. Research by Kopczynska-Sikorska and Szyszko (2001) with children aged 6 to 14 revealed that as children grow older, their tendency to perceive poverty as fate diminishes. With age, children tend to develop beliefs that poverty can be overcome or altered. However, whether the perspective that poverty is not a result of individual shortcomings continues to evolve has not been explored. It's worth noting that this study only focuses on five-year-old children. Therefore, conducting studies on poverty with various age groups in Turkey and examining the evolution of stereotypes with age would provide significant contributions to the existing literature.

This research is confined to the perspectives of children attending schools in central district of a metropolitan city in Eastern Turkey. Upon evaluating the obtained results, determining how children perceive poverty is significant in fostering awareness of its underlying causes. This study, which examines the perceptions of five-year-old children regarding poverty and the associated stereotypes, seeks to uncover how children view societal issues. Educating children in schools about the causes of poverty can preempt inappropriate blame acceptance among impoverished children and promote understanding among their peers that being impoverished is not their fault. This is especially vital, as poverty can exacerbate stress and social exclusion among children.

Therefore, a need exists for more child-focused research to better comprehend the daily lives of impoverished children (Hakovirta & Kallio, 2016). Additionally, education programs aimed at altering entrenched societal stereotypes in children's minds can be developed, altering their perceptions or restructuring existing programs to modify poverty-related stereotypes. Combatting poverty can be achieved through cultivating the unbiased perspectives of tomorrow's adults, which can only be achieved by freeing children from the grip of societal stereotypes.

Additionally, education programs developed to change the societal stereotypes that children hold can modify their stereotypes or existing educational programs can be structured to address and alter poverty-related stereotypes. As the fight against poverty depends on the perspectives of future adults, it is essential to cultivate children's perspectives free from societal stereotypes.

**Authors' contributions:** All authors have equal contributions.

**Competing interests:** The authors declare that they have no competing interests.

**Ethics approval and consent to participate:** This research was conducted with the approval of the Inonu University Social and Human Sciences Ethics Committee on [2021] with decision number [2021/24-8].

## References

- Agustin, M., Djoehaeni, H., & Gustiana, A. D. (2021, March). Stereotypes and Prejudices in Young Children. In *5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)* (pp. 302-305). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210322.064>
- Ak, M. (2016). Toplumsal bir olgu olarak yoksulluk. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 296-306.
- Aksan, G. (2012). Yoksulluk ve yoksulluk kültürünün toplumsal görünümüleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 9-19.
- Amar, J. A., Llanos, R. A., González, M. M., Agamez, E. M., Peña, O. C., & Romero, F. A. C. (2015). Beliefs about poverty related to social categorization in childhood. *Suma Psicológica*, 22(1), 9-17. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.05.002>
- Arslan, R., & Ayhan, E. E. (2017). Hanehalkı bireylerinin yoksulluk algısı üzerine bir araştırma: Bartın il örneği. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 13(13), 644-653.
- Bigler, R. S., & Liben, L. S. (2006). A developmental intergroup theory of social stereotypes and prejudice. R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* Vol. 34 In (pp. 39-89). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(06\)80004-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(06)80004-2)
- Bozan, M. (2017). Yoksulluk algısına farklı bir bakış. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(15), 389-410.
- Chafel, J. A. (1997). Societal images of poverty: Child and adult beliefs. *Youth & Society*, 28(4), 432-463. <https://doi.org/10.1177/0044118X97028004003>
- Chafel, J., & Neitzel, C. (2005). Young children's ideas about the nature, causes, justification, and alleviation of poverty. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(3), 433-450. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.10.004>
- Creswell, J.W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc.
- Cüceloğlu, D.(1997). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi. İstanbul.



- Doğan, E. M., & Tatlı, H. (2014). İnsani gelişme ve yoksulluk bağlamında Türkiye'nin dünyadaki yeri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(1), 99-124.
- Durante, F., & Fiske, S. T. (2017). How social-class stereotypes maintain inequality. *Current opinion in psychology*, 18, 43-48. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.07.033>
- Erdal, G., & Yavuz, H. (2013). Kırsal kesimde yoksulluk algısı: Tokat ili Zile ilçesi örneği. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, (8), 40-47.
- Fox, J. E., & Schirrmacher, R. (2014). *Art and creative development for young children*. Cengage Learning.
- Gander, M. J., & Gardiner H. W.(2004). *Child and adolescent development (Çocuk ve ergen gelişimi)*. B. Onur ve A. Dönmez (çev.). İmge Kitapevi.
- Gorski, P. C. (2012). Perceiving the problem of poverty and schooling: Deconstructing the class stereotypes that mis-shape education practice and policy. *Equity & Excellence in Education*, 45(2), 302-319. <https://doi.org/10.1080/10665684.2012.666934>
- Gülşay Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akrân ilişkileri*. Eğiten Kitap.
- Heberle, A. E., & Carter, A. S. (2020). Young children's stereotype endorsement about people in poverty: Age and economic status effects. *Children and Youth Services Review*, 108, 104605. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104605>
- Heberle, A. E., Kaplan-Levy, S. A., Neuspiel, J. M., & Carter, A. S. (2018). Young children's reasoning about the effects of poverty on people experiencing it: A qualitative thematic analysis. *Children and Youth Services Review*, 86, 188–199. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.01.036>
- Hakovirta, M., & Kallio, J. (2016). Children's perceptions of poverty. *Child Indicators Research*, 9(2), 317-334. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9315-5>
- Horwitz, S. R., Shutts, K., & Olson, K. R. (2014). Social class differences produce social group preferences. *Developmental science*, 17(6), 991-1002. <https://doi.org/10.1111/desc.12181>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15, 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>

- Judd, C. M., & Park, B. (1993). Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 100(1), 109. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.1.109>
- İşyar, N. (2009). Çocuk romanlarımızda yoksulluk teması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 165-188.
- Kim, S.J., Park, S. & An, S. (2018). “You Can’t be Rich Only Doing Good Deeds”: Bilingual Kindergarteners’ Discussions About Poverty and Wealth. *International Journal of Early Childhood*, 50, 101–119 <https://doi.org/10.1007/s13158-018-0209-9>
- Kopczyska-Sikorska, J., & Szyszko, M. (2001). Poverty: Comparing perceptions and understandings among school and preschool aged children. *International Journal of Early Childhood*, 33(1), 19. <https://doi.org/10.1007/BF03174444>
- Leahy, R. L. (1981). The development of the conception of economic inequality. I. Descriptions and comparisons of rich and poor people. *Child Development*, 52(2), 523-532. <https://doi.org/10.2307/1129170>
- Lindqvist, A., Björklund, F., & Bäckström, M. (2017) The perception of the poor: Capturing stereotype content with different measures. *Nordic Psychology*, 69(4), 231-247, <https://doi.org/10.1080/19012276.2016.1270774>
- Memiş, H. (2014). Küreselleşme ve yoksulluk ilişkisi. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 144-161.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Mistry, R. S., Nenadal, L., Griffin, K. M., Zimmerman, F. J., Cochran, H. A., Thomas, C. A., & Wilson, C. (2016). Children's reasoning about poverty, economic mobility, and helping behavior: Results of a curriculum intervention in the early school years. *Journal of Social Issues*, 72(4), 760-788. <https://doi.org/10.1111/josi.12193>
- Mulvey, K. L., Hitti, A., & Killen, M. (2010). The development of stereotyping and exclusion. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1(4), 597-606. <https://doi.org/10.1002/wcs.66>
- Patton, M. Q. (2018). *Qualitative research and evaluation methods. (Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri)*. M. Bütün S. B. Demir, (Ç Ed.). Pegem Akademi.
- Piaget, J. (2005). *La representation du monde chez l'enfant. (Çocuğun gözüyle dünya)*. İ. Yerguz, (Çev.). Dost Kitapevi Yayınları. (1947).

- Ramsey, P. (1991). Young children's awareness and understanding of social class difference. *Journal of Genetic Psychology*, 152(1), 71–82. <https://doi.org/10.1080/00221325.1991.9914679>
- Ryan, S., & Grieshaber, S. (2004). It's more than just child development: Critical theories, research, and teaching young children. *Young Children*, 59(6), 44–52.
- Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), 415–429. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.06.011>
- Tafere, Y. (2012). *Children's experiences and perceptions of poverty in Ethiopia*. Young Lives. ISBN: 978-1-904427-97-1
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). Türkçe bilim terimleri sözlüğü: Sosyal bilimler. TÜBA.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2023, Mayıs). *Yoksulluk ve yaşam koşulları istatistikleri, 2022*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yoksulluk-ve-Yasam-Kosullari-Istatistikleri-2022-49746#:~:text=Toplumun%20genel%20d%C3%BCzeyine%20g%C3%B6re%20belirli,kalarak%20%14%2C4%20oldu>.
- Vandebroek, D. (2021). Making sense of the social, making the 'Social Sense': The development of children's perception and judgement of social class. *Sociology*, 55(4), 696–715. <https://doi.org/10.1177/0038038520977803>
- Weinger, S. (1998). Poor children know their place: perceptions of poverty, class and public message. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 25(2), 100–117. <https://doi.org/10.15453/0191-5096.2490>
- Weinger, S. (2000). Economic status: middle class and poor children's views. *Children & Society*, 14(2), 135–146. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00161.x>
- Witter, S., & Bukokhe, J. (2004). Children's perceptions of poverty, participation, and local governance in Uganda. *Development in Practice*, 14(5), 645–659. <https://doi.org/10.1080/0961452042000239797>
- Woods, T. A., Kurtz-Costes, B., & Rowley, S. J. (2005). The development of stereotypes about the rich and poor: Age, race, and family income differences in beliefs. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(5), 437–445. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-7261-0>
- Uyan-Semerci, P. (2010). *İnsan hakları ihlali olarak yoksulluk*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları. ISBN 978-605-399-142-7

- Yang, X., & Dunham, Y. (2021). Emerging complexity in children's conceptualization of the wealthy and the poor. *Developmental Science*, 25(4), <https://doi.org/10.1111/desc.13225>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in social sciences (Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri)*. Seçkin Yayınevi.
- Zhang, X., Yan, R., Sun, S., & Zuo, B. (2021). Facial expression stereotypes of rich and poor adults and children. *Cognitive Processing*, 22, 649–657, <https://doi.org/10.1007/s10339-021-01040-7>

### Genişletilmiş Özet

Yoksullukla ilgili olarak bireylerin bakış açısının, algısının ve kalıp yargılarının incelenmesi, toplumsal yaşam dinamiklerinin anlamlandırılması açısından oldukça önemlidir. Toplumsallaşma sürecinde olan okul öncesi dönem çocuklarının da yoksulluk algılarının ile kalıp yargılarının belirlenmesi, toplumun yoksulluğu nasıl gördüğünün ve kalıplaşmış yargılarının çocuklar üzerindeki yansımalarının neler olduğunun belirlenmesine olanak tanıyabileceği düşünülmektedir.

Algı, çocukların daha önceki deneyimlerini ve öğrenme süreçlerini içeren bir kavramdır. Çocuklar erken yaşlarda nesnelere ile olaylarla ilgilenmekte, bunların içinden özellikle kendilerine ilginç ve farklı gelene odaklanmaktadır. Günlük deneyimler, çocukların algısal gelişimi açısından önemlidir. Bu da bilişsel gelişimin önemli bir göstergesidir. Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre bilişsel, davranışsal ve çevresel etkileşimler yoluyla düşünsel ve algısal olarak gelişen çocuk, özellikle yetişkin davranışlarını gözlemleyerek ve örnek alarak öğrenme yaşantısına dönüştürmektedir. Çocuklar çevrelerinde olup bitenleri yetişkin davranışlarını taklit ederek kavramaktadır. Çocukların bu gelişimsel süreçler yoluyla yoksulluk ve zenginlik gibi kavramlara ilişkin farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Çocuklar yaşadıkları kültürel ve toplumsal etmenlerden etkilenmekte, sosyal sorumluluk bilincine sahip olmakta ve toplumdaki ekonomik eşitsizlikle ilgili farkındalıkları oluşmakta yoksulluğu bireysel, duygusal, ruhsal, çevresel, siyasi, dış görünüş ve ekonomik olarak algılamaktadırlar.

Bireyin, bazı toplumsal gruplar hakkındaki bilgisini, inançlarını ve beklentilerini içeren bilişsel bir yapıyı oluşturan kalıp yargılar ise, bir toplumsal grubun diğer bir toplumsal gruba karşılaştırılmasına dayanan ve gruplar arasındaki farklı özelliklerin yanlış, katı, aşırı abartılı biçimde genelleştirilmiş, basit izlenimleridir. Bireylerde kalıp yargıların gelişimine ilişkin yapılan araştırmalarda, çevresel etkenler ile sosyal etkileşiminin belirleyici olduğu ve toplumun tüm bireylerinde kalıp yargıların görülebileceği ve çocukların kalıp yargılardan daha fazla etkilendiği belirtilmektedir. Çocuklar sınırlı deneyimleri nedeniyle de kalıp yargı geliştirebilmekte karmaşık bilgileri dar kavramlara sıkıştırılmaya çalışarak anlamlandırabilmektedirler. Bu yolla çocuklar hem gelişimsel olarak kalıp yargı oluşturabilmekte hem toplumda süregelen

kalıp yargılardan güçlü biçimde etkilenmekte hem de bu kalıp yargıları benimsemektedir.

Çocukların kalıp yargıları edinmelerinde toplumsal gruplara dahil edilme ve dışlama süreçleri etkilidir. Özellikle erken çocukluk döneminden itibaren gruplara dahil edilme ölçütleri kalıp yargının getirdiği beklentilere uygun olup olmaması ile gerekçelendirilmektedir. Çocukların kalıp yargılarının daha fazla olmasının, toplumsal deneyimlerinin daha az olmasından ve ailede egemen olan anlayışların çocuğa yansıtılmasından kaynaklandığı söylenebilir. Yoksullukla ilgili kalıp yargılar uluslararası çalışmalarda zekâ, akademik başarı, sosyal yetenek, tembellik, düşük eğitim düzeyi, madde bağımlılığı, göçmenlik ya da ruhsal durum gibi bileşenleri içermektedir.

Yoksullukla ilgili çocukların kalıp yargıları çoğunlukla sosyo-ekonomik sınıfa yönelik kalıp yargılar olabilmektedir. Beş yaşından küçük çocuklarda sosyo-ekonomik kalıp yargıların daha az görülmesine karşın beş- altı yaşlarında sınıfsal olarak kalıp yargılara sahip olabilmektedirler. Bu yaş grubu çocuklar, insanları ekonomik sınıfa göre ayırabilmekte, insanların giysileri ya da görüntüleri ile onları ekonomik olarak kalıp yargılarla sınıflayabilmekte, bunu da arkadaş seçimlerine yansıtılabilmektedirler. Çocuklar altı yaşına kadar sosyal sınıflarla ilgili konularda kendilerine sorular yöneltildiğinde, bireylerin zengin ya da yoksullukları hakkında yorum yapabilmekte ve kendilerine gösterilen yetişkin fotoğraflarını sosyo-ekonomik açıdan sınıflayabilmektedirler. Özetle küçük yaşlardan başlayarak çocuklar yoksulluğun ne olduğunun farkına varmakta; beş yaşından başlayarak yoksullukla ilgi algılarıyla birlikte yoksulluğa ilişkin kalıp yargılara sahip olmaktadır.

Bu araştırmanın genel amacı okul öncesi eğitim alan beş yaş çocuklarının yoksulluk algılarını ve kalıp yargılarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda (1) “çocukların yoksulluğa ilişkin algıları nedir?” ve (2) “çocukların yoksulluğa ilişkin kalıp yargıları nedir?” sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırmanın yöntemi nitel araştırma olmakla birlikte durum desenindedir. Araştırmanın katılımcı grubunu, iki farklı bağımsız ve resmi anaokuluna devam eden beş yaşındaki 24 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama sürecinden önce etik kurul ile kurum ve ebeveyn izinleri alınmış, önceden literatür taraması sonucu hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları üç alan uzmanının değerlendirmesi sonucu düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri, beş yaş çocuklarının çizimleriyle ve onlarla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre çocukların yoksullukla ilgili algıları dört tema altında toplanmıştır; mali durum, barınma ve sıhhi koşullar, sağlık ve yaşam alanı. Çocukların yoksullukla ilgili kalıp yargıları ise ekonomi, sağlık, fiziksel, cinsiyet ve kültürel etmenler odaklı kalıp yargılar olarak açığa çıkmıştır. Sonuç olarak, erken yaşlardan itibaren çocukların yoksullukla ilgili hem algıya sahip oldukları hem de toplumsal

kalıp yargıları öğrendikleri söylenebilir. Çocukların zihinlerinde yer edinen toplumsal kalıp yargıların değişmesi için geliştirilen eğitim programları ile çocukların kalıp yargıları değiştirilebilir. Hâlihazırda kullanılan eğitim programlarının içeriği yoksulluk kalıp yargılarının değiştirilmesi bağlamında yapılandırılabilir.

# BİLSEM Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarıyla İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Elif Sanem KIROĞLU\*, Ufuk GÜVEN\*\*

Makale Geliş Tarihi: 19/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 21/02/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1239568

## Öz

Bu çalışmanın amacı BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini incelemektir. Bu bağlamda BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini etkileyen faktörler, en sık kullanılanlar, kullanım avantajları ve dezavantajları, öğretmenlere kazandırdığı kişisel ve sosyal yaşam kazanımları, hangi kaynaklardan tavsiye aldıkları yerleri belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma Marmara Bölgesinde bulunan bir ilimizde BİLSEM'de görev yapan 10 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Çalışma sonunda genel olarak BİLSEM öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile ilgili olarak; araçlardan haberdar oldukları, araçları ilk kez E Twinning katıldıkları eğitimler ve sosyal medya ile tanıdıkları, araçlar sayesinde iletişim, teknoloji kullanımı ve mesleki becerilerini artırdıkları bulunurken, en sık Canva uygulamasını kullandıkları ve tavsiye ettikleri bulunmuştur. Ancak öğretmenler Web 2.0 araçları kullanırken özellikle donanımsal ihtiyaçlar ve Web 2.0 araçlarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** BİLSEM öğretmenleri, etkileşim, pratiklik, teknoloji okuryazarlığı, Web 2.0 araçları

## Examination of SAC Teachers Opinion About Web 2.0 Tools

### Abstract

The aim of this study is to examine the opinions of teachers working in SAC about Web 2.0 tools. In this context, semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods, was used to determine factors affecting the opinions of the teachers working in SAC about Web 2.0 tools, the most frequently used ones, advantages and disadvantages of use, the personal and social life gains that the teachers gained, and the sources from which they received advice. The research was conducted with a semi-structured interview form with 10 teachers working in SAC in a city in the Marmara Region. The data were analyzed by content analysis. At the end of the study, about the Web 2.0 tools of SAC teachers in general; While it was found that they were aware of the tools, they got to know the tools for the first time through E Twinning the trainings they attended and social media, and they increased their communication, technology use and professional skills thanks to the tools, it was found that

\*İzmit Bilim ve Sanat Merkezi, Kocaeli, Türkiye, [hansanem41@gmail.com](mailto:hansanem41@gmail.com), ORCID: [0000-0002-4002-7318](https://orcid.org/0000-0002-4002-7318)

\*\*Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Düzce, Türkiye, [ufukguven@duzce.edu.tr](mailto:ufukguven@duzce.edu.tr), ORCID: [0000-0003-1977-6426](https://orcid.org/0000-0003-1977-6426)

**Kaynak Gösterme:** Kiroglu E. S. & Güven U. (2024). Bilssem öğretmenlerinin web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (41), 1803-1826

*they used and recommended Canva most frequently. However, it was determined that teachers experience problems especially due to hardware needs and Web 2.0 tools while using Web 2.0 tools.*

**Keywords:** SAC teachers, interaction, practicality, technology literacy, Web 2.0 tools

## Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin hayatımızın her aşamasında kullanılıyor olması, teknolojiyi hayatımızın vazgeçilmez bir parçası hâline getirmiştir (Aktürk & Delen , 2020). Bilgi çağı olarak adlandırdığımız günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yenilikler ve değişimler kişilerin de sahip olmaları gereken özellik ve becerilerin değişmesini zorunlu kılmıştır (Erişti, 2010).

Yaşlılardan farklı özellikler göstermeleri nedeniyle üstün yetenekli ve zekâlı çocukların eğitimi 1995 yılından başlayarak günümüzde Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) bünyesinde yapılmaktadır (Çitil, 2018). Bu kurumlarda öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve özel yeteneklerini geliştirerek kapasitelerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlayacak programları uygulanmaktadır. BİLSEM’de eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesinde BİLSEM’de özgün ürün, proje ve üretimlerin gerçekleşmesi için öğrencilerin yeteneklerine uygun proje tabanlı, disiplinler arası, zenginleştirilmiş, farklılaştırılmış eğitim programı uygulanır ve eğitim etkinlikleri düzenlenir (URL 1, 2022). Bu bağlamda BİLSEM’lerde görev yapan öğretmenlerin de gerekli her tür mesleki ve teknik beceriye sahip olması, eğitimde ve teknolojiye yeni teknolojilerden haberdar olarak her türlü yeniliği öğrencilere aktarması gerekir (Metin & Dağlıoğlu, 2004). Böylece öğrencilere en uygun öğrenme ortamı sunularak zenginleştirilmiş etkinliklerle öğrencilerin iş birliği içinde kendini ifade etmeleri sağlanmış olacaktır. BİLSEM’ler esnek çalışma zamanları zenginleştirilmiş ve farklılaştırılmış eğitim programları ve üst düzey teknolojik donanıma sahip olmaları sebebiyle 21.yy eğitim becerilerini öğrencilere en iyi aktaracak kurumlardan biridir (Çepni & Ormancı, 2017). Yapılan bir çalışmada özel yetenekli öğrencilerin bilişim teknolojilerini ve sosyal medyayı iyi kullanabilmeleri sayesinde sosyal beceri düzeylerinin arttığı görülmüştür (Kara, Kobak & İgit, 2021).

21.yy. eğitim becerilerinin öğrencilere aktarılması konusunda öğretmenlerin Web 2.0 gibi dijital eğitim araçlarını kullanması, dijital okuryazar olarak kendilerini geliştirmesi ve bu gelişimi öğrencilere de aktarması önemlidir (Şahin, 2021). BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin ise üzerine düşen sorumluluk bu konuda daha fazladır. Üstün yetenekli öğrenciler aldıkları eğitimle hem ülkemizde iyi işlere imza atmakta hem de uluslararası hem kendilerini hem de ülkemizi en iyi şekilde temsil etmektedir. Bu bağlamda BİLSEM öğretmenlerinin teknolojik okuryazar olarak kendini geliştirmesine, Web 2.0 araçlarını kullanarak öğrencilerin kendini geliştirmesine fırsat vermesi önemlidir. Ayrıca öğrencilerin problem çözme becerisine ürün ortaya koymasına ya da materyal geliştirmesine fırsat verilerek



BİLSEM'lerin eğitim gagesi olan proje tabanlı öğrenmeyi en iyi şekilde uygulamaları sağlanması gerektiği belirtilmektedir (Kara, Kobak & İğit, 2021). Literatür incelendiğinde örgün eğitim çalışmasında çeşitli branşlardaki öğretmenlerin Web 2.0 araçları ile ilgili görüşlerine rastlanmışken (Özmen, Akuzum, Sunkur, & Baysal, 2011), özel eğitim çalışmasında BİLSEM öğrencilerin Web 2.0 araçları ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir (Bozkurt & Ebeperi, 2021). Bu çalışmada ise BİLSEM öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşleri incelenerek alana katkı sunması beklenmektedir. Bu bağlamda BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçları ile ilgili görüşlerinin nasıl olduğu problemine cevap bulmak için alt problemler oluşturulmuştur.

### **Alt Problemler**

Bu araştırmanın alt problemleri ise;

- 1- BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini etkileyen faktörler nelerdir?
- 2- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin en sık kullandığı Web 2.0 araçları nelerdir?
- 3- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanım avantajları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 4- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanım dezavantajları ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 5- Web 2.0 araçlarının BİLSEM'de görev yapan öğretmenlere kazandırdığı sosyal yaşam kazanımları nelerdir?
- 6- BİLSEM'de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye aldıkları kaynaklar nelerdir?
- 7- Kendinin teknoloji kullanımını “çok iyi” olarak tanımlayanlarla, kendinin teknoloji kullanımını “düşük” olarak tanımlayan BİLSEM öğretmenlerinin ne gibi benzerlikleri ve farklılıkları vardır? olarak belirtilmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz dönemde toplum yapısı değişmiş ve değişen bu yapıyla birlikte bireylerin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçlara bağlı sahip olmaları gereken özellikler de değişim göstermiştir (Erişti, 2010). Teknolojide yaşanan bu değişimler ister istemez eğitim öğretim sisteminde de değişim yapılmasını zorunlu kılmıştır. Bu değişim bağlamında dönüşüm sürecine uyum sağlayabilmek için teknoloji okuryazarı olan, teknolojinin hayatımızı nasıl etkilediğini anlayabilen bireylerin yetiştirilmesi önemli hale gelmiştir. Teknoloji okuryazarı denildiğinde, bilgiye

ulaşma ve teknolojiyen yararlanma yollarını bilen, eleştirel düşünebilen, etkili iletişim kurabilen, sosyal sorumluluğu olan yaratıcılık, girişimcilik, liderlik gibi özelliklere sahip bireyler anlaşılmalıdır (Engin & Korucuk, 2021). Öğretmenlerden ise 21.yüzyılın eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek düzeyde bilgi teknolojilerini kullanması, konu alanına hâkim olması, konunun özelliğine uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilmesi, aktif katılımı sağlayabilmesi gibi teknolojik, pedagojik ve alan bilgisi yeterliklerine sahip olması beklenmektedir (İlhan, 2004).

Web 2.0 uygulamaları olarak ifade edilen 21.yy. teknoloji uygulaması; hızlı ve kolay erişim, hızlı bilgi paylaşımı, veri depolama, tasarım, görsel içerik paylaşımı, ölçme değerlendirme gibi avantajları sayesinde her yaştan kullanıcıya sosyal hayatta, eğitim hayatında, sağlıkta ve daha birçok alanda kolay erişim imkânı sağlamaktadır. (Altun, 2008). Web 2.0 araçlarının öğrenci ve öğretmenler tarafından eğitimde etkin olarak kullanıldığı görülmektedir (Horzum, 2010). Yüksek performans gösteren eğitim sistemleri göz önüne alındığında, öğrenme standartlarından taviz vermeden farklılaştırılmış öğretim uygulamaları yoluyla öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarındaki farklılık dikkate alındığı görülür (URL 2, 2018). Bu bağlamda BİLSEM öğrencileri de farklılıklarını ortaya çıkaracak bireyselleşmiş eğitim almaktadırlar. Dolayısıyla Web 2.0 araçları BİLSEM’de öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin hem işbirliği içinde çalışmalarını, hem teknolojiyi kullanmalarını ve kendi bireysel yeteneklerinin ortaya çıkmasına olanak sağlayacaktır. BİLSEM’de çalışan öğretmenler de Web 2.0 araçlarını ne kadar tanır, kullanır ve öğrencilerine de kullanırsa hem farklılaştırılmış eğitim modeline katkı sunar hem de öğrencilerin bireysel yeteneklerini göstermelerine imkân sağlar. Bu bağlamda BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini incelemek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçları hakkındaki düşünceleri nasıldır?
2. BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçları hakkındaki düşüncelerini etkileyen faktörler nelerdir?
3. BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçları ile ilgili avantajlı ve dezavantajlı gördükleri konular nelerdir?

### **Web 2.0 Araçları**

Web 2.0 kavramı 2005 yılında O'Reilly Media tarafından internette bilgi ve içerik paylaşımına katkı sunmak için ortaya atılmış bir kavramdır (O'Reilly, 2005). Web 2.0 ayrıca günümüzde kullanıcıların kendi ürettikleri ve geliştirdikleri içeriğin çevrimiçi olarak istenildiği zaman diğer kullanıcılarla da paylaşılmasını ifade eder (Karaman, vd., 2008). Web 2.0 araçları kullanımı kolay ve işlevsel araçlardır. Bu da öğretmen ve öğrencilere Web 2.0 araçlarını kullanmalarıyla birlikte hızlı geri dönüt verme avantajı sağlar (Horzum, 2010).

Çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin derslerinin öğrenme verimliliğini artırmalarına yardımcı olmak için Web 2.0 teknolojilerinin eğitim sistemlerinde ve e-öğrenme alanında oynayabileceği önemli role işaret etmektedir (Venkateshet vd., 2014); (Churchill, 2009); (Laird, 2014).Etkinliklerle öğrencilerin katılımını ve motivasyonunu artırılması ve öğrenciler ile öğretmenler arasındaki iletişimi ve işbirliğinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulayan diğer çalışmalar Web 2.0 aracının öğrencilere öğrenme konusunda nasıl yardımcı olabileceğini, becerilerinin ve yeterliliklerinin gelişimini destekleyebileceğini ve ayrıca eğitim materyallerini geliştirmek amacıyla daha geniş pedagojik yaklaşımları ve karar almayı yönlendirmeyi mümkün kıldığını incelemektedir (Holotescu 2015); (Huang vd., 2014). Ayrıca bu bağlamda 21.yy. öğretmenlerinin aşağıdaki nitelikleri taşıması gerekmektedir.

- Tüm öğrencilerin küresel toplumda kazanması için öğrencinin öğrenmesini ve yaratıcılığını kolaylaştırmalı ve ilham vermelidir.
- 21. yüzyıl öğretmenleri, öğrencilere yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliğine ilham veren çeşitli eğitim kaynaklarına erişimi sağlamalı, dijital okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için özverili çalışmalıdır.
- Öğrencilerin örgün ve informal öğrenme deneyimlerinin potansiyelini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamalıdır.
- Öğretmenler toplumdaki sorunlara ve düzensizliğe karşı duyarsız kalmamalı, onlara müdahale etme sorumluklarının farkında olmalıdırlar.
- Öğretmenler öğretim programlarını geliştirmek için sürekli çalışmalara etkin bir şekilde katılmalı ve kendi materyallerinin tasarımcıları olmalıdırlar.
- Bir öğretmen, kendi topluluğunun ve okullarının organizasyonlarında aktif bir üye olmalı, toplumun ilerlemesi için sadece okulda değil dışarıdaki sorumluluğunun da farkında olmalıdır (Tutkun, 2010).

Teknolojiyle birlikte 21.yy eğitim becerileri için kullanılacak araçların başında Web 2.0 araçları gelmektedir (Genç, 2010). Çağımızda Web 2.0 uygulamaları olarak da belirtilen bu yeni uygulamalar kolay ulaşılabilirlik, etkili ve hızlı bilgi paylaşımı, veri kaydetme ve görsel, işitsel ve metinsel içerik hazırlama ve sunma kolaylığı sayesinde her yaştan katılımcıya ulaşma kolaylığı sağlamaktadır (Altun, 2008). Bu durum öğretmene ve öğrenciye hızlı geri dönüt sağlamaktadır. Bu bağlamda Web 2.0 araçlarının eğitimde gerçekleşen değişimleri destekler nitelikte bir teknoloji olduğu ve eğitim öğretim ortamlarında kullanılmasının teşvik edilmesi gerekmektedir (Elmas & Geban, 2012). Öyle ki günümüzdeki eğitimdeki yeniliklere ayak uydurabilmek ve öğrencileri de bu yeniliklere katmak için Web 2.0 araçlarına öncelikle öğretmenlerin aşına olması gerekmektedir. Ancak bu sayede öğretmenlerin okul içi ve okul dışından gelen değişimlere ayak uydurarak kendilerini geliştirmeleri söz konusudur (Altun ve Arslan, 2006).

BİLSEM'deki öğretmenlerin Web 2.0 ile ilgili görüşlerini içeren alan yazındaki çalışmalar yok denecek kadar azdır. BİLSEM'deki Fen Öğretmenleriyle bu alanda yapılan çalışma ise oldukça kısıtlıdır. Etkinliklere bakıldığında öğrenci merkezli, problem çözme becerisi kazandıran, işbirlikçi, disiplinler arası kazanımların yer aldığı etkinlikler yer alır. Etkinliklerde zamanlama ve planlama öğretmenlere ait olduğu için zaman alıcı etkinlikler bile kolaylıkla yapılır. Bu bağlamda BİLSEM'deki Fen öğretmenlerinin etkinliklerde Web 2.0 araçlarını kullanarak dersi daha eğlenceli hale getirmesi, öğrenmeyi kolaylaştırması gerekir. Özellikle deney benzetim araçları deney malzemeleri olmasa da çevirim içi deney yapmaya imkân verir. Yine animasyon araçları ile Güneş Sistemi, ışık, bilim insanlarını tanıma gibi etkinlikler yapılabilir. BİLSEM Fen öğretmenleriyle bu bağlamda yapılan çalışmaya Elmalı'nın (2020) "Bilim ve Sanat Merkezindeki Fen Grubu Öğretmenlerine Yönelik Assure Öğretim Tasarımı Modeline Dayalı Mesleki Gelişim Programı Geliştirilmesi" adlı çalışması verilebilir. Çalışma nitel durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubu TÜBİTAK projelerine katılmış, ülkemizin çeşitli bölgelerindeki BİLSEM'de çalışan 12 Fen grubu öğretmendir. Çalışmanın amacı Fen grubu öğretmenlerinin yenilikçi öğretim yaklaşımı ve teknikleri ile ilgili görüşlerini almak, birkaç Web 2.0 aracını öğretmenlere uygulamalı tanıtmak ve Fen öğretmenlerinin tanıtılan uygulamaları kullanarak, fenle ilgili bir konudan bir ders planı içeriği oluşturması ve bunu öğrencileriyle 1 ders saati içerisinde uygulamasıdır. Sonuç olarak fen öğretmenleri Web 2.0 uygulamaları, robotik kodlama uygulamaları, mobil ve 3D yazıcı uygulamaları ile eksiklik yaşadıklarını ve bu konuda eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Teknoloji kullanımında yaşanan en büyük engelin ise internet bağlantı sıkıntısı, yeterli bilgisayar ve tablet olmayışı, akıllı tahtada uygulamaların açılmaması, kota engeli gibi donanımsal sorunlar olduğu belirtilmiştir.

E Twinning projeleri Web 2.0 araçlarının kullanımının yaygınlaşmasına katkı sağlayan önemli çalışmalardır. E Twinning projeleri ile öğretmen ve öğrenciler başta Web 2.0 araçları olmak üzere çeşitli dijital araç ve platformları kullanarak ortak etkinlik düzenler ve bu etkinlikleri de yine dijital ortamlarda paylaşırlar. Bu süreçte etkileşim içinde bulunma ve yaratıcılık özelliklerini geliştirirler. Ayrıca etkinlikler dijital araçlarla hazırlandığı için hem öğretmen hem de öğrenciler dijital araç kullanma becerisi kazanırlar. (Bozkurt & Ebeperi, 2021)' de yaptığı çalışmada BİLSEM Müzik öğretmenleri ortaklığında gerçekleşen "Bilsem de Bilmesem de Orffschulwerk BİLSEM'de" adlı E Twinning projesinden bahsetmiştir. Projeye 6 farklı BİLSEM'de çalışan 8 Müzik öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerce uzaktan etkinlikler düzenlenmiş ve tüm ekip öğrenciler ile birlikte bu etkinlikleri gerçekleştirmiştir. Sonuç olarak etkinliklerde Web 2.0 araçları kullanıldığı belirtilmiştir. Özellikle video yapma, video birleştirme programları kullanmışlar, poster oluşturma içinse Canva tercih edilmiştir. Video erişimi ise kod uygulaması Code-Generator ile sağlanmıştır. Joomag ile ortak etkinlik dergisi tasarlanmış ve Padlet ile de yapılan tüm çalışmalar dijital panoda yer almıştır. Web 2.0 araçları

kullanılarak gerçekleştirilen bu projenin öğrencilerde işbirliğini artırdığı, yaratıcılığı sağladığı ve öğrenme stillerinin farkına vararak, eğlenerek öğrendikleri görülmüştür.

### Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

### Araştırmanın Modeli

Bu alışma, eğitimde karşılaşılan sorunları araştırma ve betimlemeye yönelik araştırmacının katılımcı rolü bağlamında eylem araştırması desenini içermektedir. Eylem araştırması, okullarda öğretmenler tarafından yaygın olarak uygulanan, ilerlemeye ilişkin biçimlendirici bir çalışmadır. Temel olarak bir eylem araştırması, sorunun araştırılmasını, eyleme geçilmesini ve eylemin sonucu hakkında gerçekleri bulmayı içeren sarmal bir süreçtir. Öğretmenin kendi ğretim ortamında en uygun stratejiyi benimsemesini ve oluşturmasını sağlar (Yasmeen, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu 2021-2022 Eğitim ğretim yılında Doğu Marmara Bölgesinde yer alan bir ilimizdeki BİLSEM'de çalışan ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 10 ğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri verilmiştir. Tablo 2'de araştırmaya katılan ğretmenlerin Web 2.0 Kullanım Yeterlilik Düzeyleri verilmiştir.

Tablo 1.

*Araştırmaya Katılan BİLSEM ğretmenlerinin Demografik zellikleri*

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Branşı	Mesleki Kıdemi	ğrenim Durumu	BİLSEM'deki alışma Süresi
Ö1	K	42- 48 arası	Sınıf ğrt.	16-20 yıl	Yüksek Lisans	1-3 yıl
Ö2	K	42- 48 arası	Görsel Sanatlar ğrt.	20 st	Yüksek Lisans	1-3 yıl
Ö3	K	35-41 arası	Müzik ğrt.	11-15 yıl	Yüksek Lisans	4-6 yıl
Ö4	K	35-41 arası	Sınıf ğrt.	11-15 yıl	Yüksek Lisans	1-3 yıl
Ö5	E	35-41 arası	Matematik ğrt.	11-15 yıl	Lisans	1-3 yıl
Ö6	E	42- 48 arası	Sınıf ğrt.	20 st	Lisans	1-3 yıl
Ö7	E	35-41 arası	Sosyal Bilgiler ğrt.	16-20 yıl	Yüksek Lisans	4-6 yıl

Ö8	E	42- 48 arası	Sınıf Öğrt.	20 üstü	Lisans	1-3 yıl
Ö9	K	35-41 arası	Matematik Öğrt.	16-20 yıl	Doktora	10 yıl
Ö10	K	28-34 arası	İngilizce Öğrt.	6-10 yıl	Lisans	1-3 yıl

Tablo 2

*Araştırmaya Katılan BİLSEM Öğretmenlerinin Web 2.0 Kullanım Yeterlilik Düzeyleri*

Katılımcı Kodu	Web 2.0 Kullanım Düzeyi	Web 2.0 Kullanma Eğitimi Alma Durumu	Web 2.0 Araçlarını Tanıma Süresi	Web 2.0 Araçları ile İlk Karşılaşılan Yer
Ö1	İyi	Evet	7 yıl	Sosyal Medya
Ö2	İyi	Hayır	3 yıl	E Twinnig
Ö3	Çok İyi	Hayır	7 yıl	Sosyal Medya
Ö4	İyi	Evet	4 yıl	Eğitim Semineri
Ö5	Orta	Hayır	1 yıl	E Twinnig
Ö6	Orta	Hayır	7 yıl	Eğitim Semineri
Ö7	Orta	Hayır	2 yıl	Eğitim Semineri
Ö8	İyi	Evet	2 yıl	E Twinnig
Ö9	Orta	Evet	5 yıl	Sosyal Medya
Ö10	İyi	Evet	6 yıl	E Twinnig

### Veri Toplama Araçları

BİLSEM öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, sözel olarak, veri toplama tekniği, önceden belirlenmiş bir amaç için soru sorma ve cevaplama dayalı araştırmacı ve katılımcıların etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanır (Karasar, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2008). Görüşmeler yüz yüze, telefonla ya da diğer teknolojik araçlarla yapılabilir (Kuş, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşme tekniği ile kişilerin bir konu ile ilgili tecrübe, tutum, algı, yorum gibi durumları belli bir amaç için anlaşılmasına çalışılır (Yıldırım, & Şimşek, 2008). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ise görüşme tekniğine göre daha esnektir. Katılımcının görüşlerini kısıtlayan yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketler yerine katılımcını görüşlerini açıkça ifade etmesine imkân veren ve böylece araştırmaya derinlik katan ve araştırmacıyı gerekirse yönlendiren açık uçlu sorulardan da oluşmaktadır (Yıldırım, & Şimşek, 2008). Bu araştırma BİLSEM öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini incelemek üzere hazırlanan açık uçlu sorulardan oluştuğu ve katılımcıların bir

sınırlama olmadan görüşlerini sözel olarak dile getirmesine imkân verdiği için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini incelemek için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmede kullanılan form, 2 bölümden oluşmaktadır. 1. Bölüm; katılımcılara ait demografik bilgileri, ikinci bölüm katılımcıların Web 2.0 araçları hakkında görüşlerini içermektedir ve 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Üniversitede akademisyen olan bir bilişim uzmanı ve BİLSEM’de görev yapan iki bilişim uzmanı ile nitel alandaki bir eğitim bilimleri uzmanının görüşü alınarak çalışmanın yöntem kısmı incelenmiş ve görüşme formuna son biçimi verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze 2022-2023 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde yapılmıştır. Görüşmeler öncesi katılımcılardan onay formu alınmıştır.

Çalışmada elde edilen verilerin, katılımcıların kendilerini rahat bir şekilde ifade ettikleri ve ses kaydının yapıldığı bir ortamda toplanmıştır. Görüşme soruları tüm katılımcılara aynı kelimelerle ve aynı manayı çağrıştıran tonlamalar ile yöneltilmiştir. BİLSEM öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde zaman kısıtlamasından dolayı not alma ve ses kayıt cihazı teknikleri beraber kullanılmıştır. Görüşmeler 4-9 dakika arası sürmüştür. Öğretmenlerin isimleri kullanılmamış bundan dolayı araştırmanın raporlaştırılması sürecinde öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 şeklinde kodlamalarla tarif edilmiştir. Öğretmenlerden 6 tanesi kadın, 4 tanesi erkekten oluşmaktadır. 4 tanesi Sınıf, 2 tanesi Matematik, 1 tanesi İngilizce, 1 tanesi Sosyal Bilgiler, 1 tanesi Müzik ve 1 tanesi Görsel Sanatlar öğretmenidir.

### **Verilerin Analizi**

Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler herhangi bir ekleme ve çıkarma yapılmadan kelime işlemci programıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veri analizinde içerik analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Bu analiz konu ile ilgili katılımcıların belirttiği görüşlerin içeriği yansıtacak şekilde sistemli bir şekilde özetlenmesi, kategorilere ayrılması ve araştırmacılar tarafından belirli kodlar oluşturulmasına ve sonrasında kodların karşılaştırılmasına ve yorumlanmasına dayanır (Yıldırım & Şimşek,2008). Bu araştırmada katılımcılardan gelen ses kayıtları içeriği yansıtacak şekilde tekrar tekrar dinlenerek araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak ana temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu temalara verilerin anlamlandırılmasıyla kodlar belirlenmiştir. Bu araştırmanın temaları; Web 2.0 araçlarının kazandırdığı kişisel kazanımlar, Web 2.0 araçlarının kazandırdığı sosyal yaşam kazanımları, Web 2.0 araçlarını kullanırken yaşanan zorluklar, BİLSEM öğretmenleri tarafından kullanılan Web 2.0 araçları, Web 2.0 araçlarının kullanım avantajları ve Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye alınan yerler şeklinde 6 temadan oluşmuştur.

### Bulgular ve Yorum

BİLSEM öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerinin incelendiği bu nitel araştırmada görüşme yöntemiyle yapılan veriler değerlendirildiğinde alt problemlere göre oluşturulan bulgular:

1: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini etkileyen faktörler

2: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin en sık kullandığı Web 2.0 araçları

3: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanım avantajları ile ilgili görüşleri

4: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının kullanım dezavantajları ile ilgili görüşleri

5: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye aldıkları yerlere ilişkin görüşleri

6: BİLSEM’de görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanma düzeylerine göre benzerlik ve farklılıklarına ilişkin görüşleri

BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin Web 2.0 araçları ile ilgili görüşleri aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir. Tablo 3’de öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kendilerine kazandırdıklarını düşündükleri kişisel kazanımlar sunulmuştur.

Tablo 3.

#### *Web 2.0 Araçlarının Kazandırdığı Kişisel Kazanımlar*

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Web 2.0 Araçlarının Kazandırdığı Kişisel Kazanımlar	Teknoloji Kullanım Becerisi (Ö1,Ö2,Ö4,Ö10)	4	33
	Zaman Yönetimi (Ö3,Ö7)	2	17
	İletişim- Etkileşim (Ö4,Ö5)	2	17
	Mesleki Beceri (Ö8,Ö10)	2	17
	Mesleki Doyum (Ö6)	1	8
	Özgüven (Ö6)	1	8

Tablo 3’de BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kazandırdığı kişisel kazanımlar ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda dört öğretmenden; iki Sınıf öğretmeni (Ö1,Ö4), bir İngilizce öğretmeni (Ö10) ve bir Görsel Sanatlar öğretmeni (Ö2) teknoloji kullanma becerisi kazandığını söyleyenler arasında ilk sırada yer almıştır. Ayrıca Tablo 2’de katılımcılardan Müzik öğretmeni (Ö3) Web 2.0 araçlarını çok iyi kullandığını belirtmiş, iki Matematik öğretmeni (Ö5, Ö9), bir Sınıf öğretmeni, (Ö6) ve bir



Sosyal Bilgiler öğretmeninden (Ö7) oluşan dört öğretmen ise orta düzeyde Web 2.0 araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Web 2.0 araçlarını kullanmakla beraber dijital becerilerimin geliştiğini söyleyebilirim. Hobim fotoğraf çekmek olduğu için kolaj yapımında dijital ve teknik birçok şey öğrendim.” (Ö10)

Yine öğretmenler Web 2.0 araçlarının zaman yönetimi konusunda da kişisel kazanımlar elde ettiklerini vurgulamışlardır.

“Web 2.0 araçları sayesinde zamanı daha iyi kullanarak daha fazla etkinlik yaptırabiliyorum.” (Ö4)

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kazandırdığı sosyal yaşam kazanımları ile ilgili veriler Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4.  
*Web 2.0 Araçlarının Kazandırdığı Sosyal Yaşam Kazanımları*

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Web 2.0 Araçlarının Kazandırdığı Sosyal Yaşam Kazanımları	İletişim-Etkileşim (Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10)	8	57
	Teknolojik Tutum (Ö1,Ö2,Ö4,Ö9)	4	29
	Okul Uyumu (Ö6)	1	7
	Hiçbir şey (Ö7)	1	7

Tablo 4 incelendiğinde, BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin Web 2.0 Araçlarının kazandırdığı sosyal yaşam kazanımları ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda. %57 oranla iletişim-etkileşim becerisi kazanılması ilk sırada yer almıştır. İletişim-etkileşim becerisi kazanılması görüşünü bir Görsel Sanatlar, bir Müzik, üç Sınıf, iki Matematik ve bir İngilizce öğretmeni belirtmiştir.

“Başka okul öğretmen ve öğrencileri ile ortak çalışma fırsatı yakaladım. Dijital ortamda ortak etkinlikler düzenleyerek karşılıklı etkileşimli çalışmalar yaptık.” (Ö2) Bunun dışında öğretmenler Web 2.0 araçlarının kendilerinde teknolojiye karşı olumlu tutum sergilemelerine yol açtığı da bulunmuştur.

“ Web 2.0 araçları sayesinde bilgisayarı daha etkin kullanmaya başladım. Böylece öğrencilerin dijital dünyasına yaklaştığını düşünüyorum.” (Ö10)

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanırken yaşadığı zorluklarla ilgili veriler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.  
*BİLSEM Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanırken Yaşadığı Zorluklar*

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
--------------------	--------	---	---

		Zorluk Yaşamama (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4)	4	36
		Bilgi birikimi gereksinimi (Ö7,Ö9)	2	18
Web 2.0 Kullanırken Zorluklar	Araçlarını Yaşanan	Cihazlar Arasındaki Program Uyumsuzluğu (Ö5,Ö6)	2	18
		İnternet Bağlantı Sıkıntısı (Ö10)	1	9
		Tablet Bilgisayar Yetersizliği (Ö10)	1	9
		Araçların Ücretli olmasının zorluğu (Ö8)	1	9

Tablo 5 incelendiğinde, BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanırken yaşanan zorluklar ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda dört öğretmenin herhangi bir zorluk yaşamadıkları bulunmuştur. Zorluk yaşamayan öğretmenler bir Görsel Sanatlar öğretmeni (Ö2), iki Sınıf öğretmeni (Ö1,Ö4) ve bir Müzik öğretmeni (Ö3)

“Zorluk yaşamıyorum. İnternet sıkıntısı nadir de olsa sınıfımda yaşarsam kendi internetimden o sorunu çözüyorum.” (Ö1)

Araştırmanın diğer bir bulgusu da öğretmenlerin Web 2.0 araçları kullanırken bazı programların farklı cihazlarda çalışmamasından dolayı sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

“Bazı programlar telefonda kullanmaya uygun değil. Hazırlanan içerikler akıllı tahtada uygun şekilde görülüyor.” (Ö5)

Öğretmenler ayrıca internet bağlantısı olmaması, yeterince cihaz bulunmaması, bazı Web 2.0 araçlarının ücretli olması ve bazı araçların kullanımının kolay olmamasından dolayı bilgi birikimi gerekliliği de sorunlar olarak bulunmuştur.

BİLSEM öğretmenlerinin hangi Web 2.0 araçlarını kullandıkları ile ilgili veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.  
*BİLSEM Öğretmenlerin Kullandıkları Web 2.0 Araçları*

Öğretmenlerin Kullandıkları Web2.0 Araçları	Canva (Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10)	9	10,4
	Padlet ( Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9 )	6	6,97
	Google Forms ( Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö10 )	5	5,81
	Wordart ( Ö2,Ö4,Ö7,Ö10 )	4	4,65
	Wordwall ( Ö2,Ö5,Ö7,Ö8 )	4	4,65
	Khoot ( Ö2,Ö5,Ö6,Ö10 )	4	4,65

Storyboard ( 4,9,10 )	3	3,48
Chatterpix ( 5,6,8 )	3	3,48
Bitmoji ( 2,5,8 )	3	3,48
Storyjumper ( 4,10 )	2	2,32
Learning Apps ( 5,9 )	2	2,32
Edpuzzle (2,9 )	2	2,32
Pow Toon ( 2,9 )	2	2,32
Emaze ( 2, 8 )	2	2,32
Thinklink ( 1,2 )	2	2,32
Voki ( 4,10 )	2	2,32
QRCode Generator ( 4,10 )	2	2,32
Pixton ( 10 )	1	1,16
Tincercad ( 9 )	1	1,16
Geogebra ( 9 )	1	1,16
Mathplay Ground ( 9 )	1	1,16
Action Board ( 9 )	1	1,16
Video Show ( 8 )	1	1,16
Renderforest ( 8 )	1	1,16
Kizoa ( 8 )	1	1,16
Vivavideo ( 8 )	1	1,16
Removeloogo ( 8 )	1	1,16
Musicca ( 3 )	1	1,16
Surveymonkey ( 3 )	1	1,16
Answergarden ( 4 )	1	1,16
Trello ( 3 )	1	1,16
Flipaclip ( 3 )	1	1,16
Animaker ( 3 )	1	1,16
Webbly ( 3 )	1	1,16
Artsteps ( 3 )	1	1,16
Logomaker ( 3 )	1	1,16
Pictrama ( 3 )	1	1,16
Toontastic 3D ( 1 )	1	1,16

Quizlet ( Ö1)	1	1,16
Crazy Talk ( Ö1 )	1	1,16
Musically ( Ö1 )	1	1,16
Emoji Maker ( Ö2 )	1	1,16
Mentimeter ( Ö10 )	1	1,16
Animoto ( Ö10 )	1	1,16
360 Cities ( Ö4 )	1	1,16
Graphic Spring ( Ö4 )	1	1,16

Tablo 6 incelendiğinde, BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin kullandıkları Web 2.0 araçları ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda dokuz öğretmenin Canva’yı tercih ettiği, altı öğretmenin Padlet, tercih ettiği, beş öğretmenin Google Forms tercih ettiği, dört öğretmenin Wordart, Wordwall, Kahoot’u tercih ettiği, üç öğretmenin Storybird, Chatterpix ve Bitmoji tercih ettiği, iki öğretmenin Storyjumper, Learningapps, Edpuzzle, Powtoon, Emaze, Thinklink, Voki, QR Code Generator tercih ettiği görülmüştür. Bunun yanında bir öğretmenin de Pixton, Tincercad, Geogebra, Mathplay Ground, Action Board, Video Show, Renderforest, Kizoa, Vivavideo, Removelogo, Musicca, Surveymonkey, Answergarden, Trello, Flipaclip, Animaker, Webby, Artsteps, Logomaker, Picramap, Quizlet, Crazy Talk, Musically, Emoji Maker, Mentimeter, 360 Cities, Graphic Spring ve Animoto Web 2.0 araçlarını tercih ettikleri görülmüştür.

“Birçok Web 2.0 aracı var ama afiş için Canva kullanıyorum. Anketler için Google Forms kullanıyorum. Video hazırlarken video çözünürlüğüne de dikkat ederek Video Show kullanıyorum. Kaliteli olmasını istiyorsam afişte Canva kullanıyorum, yoksa sıradan bir afiş aracı da kullanıyorum. Arka planı silmek için Removelogo işime yarıyor. Öğrenci fotolarının depolanması için Padlet kullanıyorum. Bitmoji ile öğrenciler kendilerine karakter oluşturdu ve cep telefonlarında hala yüklü.” (Ö8)

Araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretmenlerin ihtiyaca göre farklı birçok aracı kullanmasıdır. Buna örnek olarak Emoji Maker, Crazy Talk, Picramap, 360 Cities, Quizlet verilebilir. Emoji Maker Görsel Sanatlar öğretmeni (Ö2) tarafından, Crazy Talk Sınıf öğretmeni (Ö1) tarafından, Picramap Müzik öğretmeni (Ö3) tarafından, 360 Cities Sınıf Öğretmeni (Ö4) tarafından Qizlet ise Sınıf Öğretmeni (Ö1) tarafından kullanılmaktadır.

“Alanım Sosyal Bilgiler olduğu için özellikle öğrencilerle harita çizimlerinde Picramap kullanıyorum.” (Ö7)

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının avantajları ile ilgili görüşlerinden elde edilen veriler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

*Web 2.0 Araçlarının Kullanım Avantajları*

Tema (Kategoriler)	Kodlar	N	%
Web 2.0 Araçlarının Kullanım Avantajları	Etkileşim (Ö1,Ö2,Ö6,Ö8)	4	24
	Teknolojik Okuryazarlık (Ö2,Ö4,Ö5,Ö8)	4	24
	Pratiklik (Ö2,Ö4,Ö10)	3	16
	Ulaşım Kolaylığı (Ö3,Ö10)	2	12
	Sosyalik (Ö1)	1	6
	Zaman Tasarrufu (Ö4)	1	6
	Öğrenmeyi Kolaylaştırma (Ö6)	1	6
	Uyaran Çokluğu (Ö9)	1	6

Tablo 7 incelendiğinde, BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin Web 2.0 araçlarının kullanım avantajları ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda dört öğretmen etkileşim ve teknolojik okuryazarlık kullanım avantajında ilk sırada yer almıştır. Etkileşim; Sınıf Öğretmeni (Ö1,Ö6,Ö8), Görsel Sanatlar öğretmeni (Ö2) tarafından belirtilirken; teknolojik okuryazarlık Görsel Sanatlar (Ö2), Sınıf Öğretmeni (Ö4,Ö8) ve Matematik öğretmeni (Ö5) tarafından belirtilmiştir.

“Öğrencilere programları kullanıyorum. Derslerde bilim insanı ve geometrik cisimler gibi video hazırlattım. Ses ve video birleştirerek dijital ortamda ve sosyal medyada velilerimle paylaştım.” (Ö8 )

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye aldıkları yerler ile ilgili veriler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

*BİLSEM Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçları ile İlgili Tavsiye Aldıkları Yerler*

Tema(Kategoriler)	Kodlar	N	%
Web 2.0 Araçları ile ilgili tavsiye alınan yerler	Mesleki Platform (Ö1,Ö4,Ö5,Ö8,Ö10)	5	33
	Arkadaş (Ö1,Ö5,Ö6,Ö9)	4	26
	İnternet Sörfü (Ö3,Ö9,Ö10)	3	20
	Akademisyen (Ö7)	1	7
	Proje Yürütücüler ( Ö2 )	1	7
	Sosyal Platform ( Ö2 )	1	7

Tablo 8 incelendiğinde, BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin Web 2.0 araçları için tavsiye aldıkları yerler ile ilgili görüşlerine yönelik bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgular sonucunda tavsiye alınan yerlerde ilk sırada beş öğretmenle mesleki platformlar yer almıştır. Mesleki platformlardan tavsiye alan öğretmenler; Sınıf öğretmeni (Ö1,Ö4,Ö8), Matematik öğretmeni (Ö5) ve İngilizce öğretmenleridir. (Ö10)

“Öğretmen sitelerinden, programları takip ederek yenilikleri kullanmaya çalışıyorum. Sınıf öğretmenlerinin ortak paylaşımlarının olduğu sitelerden E-

Twinning, K1,K2 projeleri yapan kişilerin paylaşımlarını takip etmeye çalışıyorum.” (Ö8 )

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

BİLSEM öğretmenlerinin, Bilgi birikimi gereksinimi (Ö7,Ö9 ), İnternet Bağlantı Sıkıntısı (Ö10), Cihazlar Arasındaki Program Uyumsuzluğu (Ö5,Ö6), Tablet Bilgisayar Yetersizliği (Ö10) ve Web 2.0 Araçların Ücretli Olması (Ö8) nedeniyle Web 2.0 araçlarını kullanırken çoğunlukla zorluklar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Avcı'nın (2021) çevirim içi öğrenme aracı olarak E Twinning platformlarına ilişkin öğretmenlerin görüş ve değerlendirmelerini incelediği araştırmada ise E Twinning platformlarının kullanımında yaşanan zorluklarla ilgili öğrenci fotoğraflarının her Web 2.0 araçla küçültülememesi, platformun cep telefondan kullanımına izin vermediği için pratik olmaması, fotoğrafların direkt değil YouTube linki ile paylaşılması, Web 2.0 araçlarının ücretsiz uygulamalarının sınırlı sayıda içerik içermesi gibi farklı sonuçları ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada da Web 2.0 araçlarının kullanılmasında yaşanan en önemli sorunun internet bağlantı sıkıntısı olduğu sonucuna varılmıştır (Talan & Batdı, 2022). Bu yönüyle çıkan sonuç, araştırmamızın sonucuna paralellik göstermektedir. Fen öğretmenlerinin Web 2.0 araçları ile ilgili görüşlerinin incelendiği çalışmada, teknik aksaklıklar ve internet bağlantısı sıkıntısı yaşanması sebebiyle araçların kullanılamaması ve bilgisayar sıkıntısı yaşanması sonuçları ortaya çıkmıştır (Timur, vd., 2020). Bu yönüyle çalışmamızı desteklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin eğitimde Web 2.0 uygulamaları adlı yapılan araştırmada bazı uygulamaları ücret istediğinden dolayı açmadığı ve öğretmenlerin başka araçlara yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır (Şengür & Anagün, 2021). Bu yönüyle çıkan sonuç araştırmamızı desteklemektedir.

Araştırmanın önemli bir bulgusu da BİLSEM öğretmenlerinin birçok Web 2.0 aracı kullandıkları bulgusudur. Web 2.0 araçları kullanım amaçlarına göre kategorize edildiğinde en çok dijital pano araçları, değerlendirme araçları ve video araçları kullanıldığı görülmüştür. Dikkat çeken bir diğer sonuç da çoğunlukla tercih edilmediği halde farklı birçok Web 2.0 aracının öğretmenlerce kullanılmasıdır. Burada öğretmenlerin branşlarına özel araç tercih etmeleri veya özel ilgi alanlarına göre araç tercih etmeleri bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Branş bazında bakıldığında BİLSEM'deki Matematik öğretmenlerinin (Ö5,Ö9) kullandıkları Web 2.0 araçları kategorize edildiğinde, matematik öğretmenleri; video (Edpuzzle), dijital pano (Padlet,Story Board) grafik çizim (Tincercad, Geocebra ) ölçme ( Khoot, , Learning Apps, Word Wall, ), animasyon (Pow Toon ), afiş ( Canva ) araçlarını tercih etmektedir. Ortaöğretim fen ve matematik alanları öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım sıklıklarını incelediği çalışmasında matematik öğretmen adaylarının daha çok; blok, ölçme, grafik çizim ve dijital pano araçlarını kullandığı sonucu çıkmıştır (Efe vd., 2014). Bu yönüyle çıkan sonuç araştırmamızı

desteklemektedir. Sınıf öğretmenlerinin Bilişim Teknoloji Uygulamaları ve Web 2.0 araçlarıyla ilgili yaptığı çalışmada birden çok duyuya hitap eden araçların öğrenciyi etkinliğe kattığına, eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır (Şengür & Anagün, 2021). Araştırmamızda Sınıf öğretmenleri (Ö1,Ö4,Ö6,Ö8) birden çok duyuya hitap eden video araçları (Video Show, Renderforest, Kizio, Viva Video, Canva) kullanmışlardır. Bu yönüyle çıkan sonuç araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir ve çalışmamızı desteklemektedir.

İngilizce öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarıyla ilgili görüşlerini incelediği çalışmada İngilizce öğretmenlerinin etkinliklerinde daha çok Prezi, Tagu ve Kahoot araçlarını tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Arabacı & Akıllı, 2019). Bu sonuçlar çalışmamıza göre farklılık göstermiştir. Arabacı ve Akıllı'nın çalışmasında daha çok sunum ve kelime bulutu araçları tercih edildiği sonucuna ulaşılırken yapılan bu araştırmada kelime ve sunumdan ziyade animasyon (Animato), e-kitap (Storyjumper, Storyboard) ve değerlendirme araçları (Google Forms, Khoot) tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. İngilizce derslerinde okuma, yazma ve dinleme becerilerinin olması için kelime bilgisi önemlidir. Bu bağlamda kullanılan animasyon ve e-kitap araçları sayesinde kelime dağarcığının artacağı ve yazma, okuma becerilerinin gelişeceği söylenebilir. Alan yazında benzer bir çalışma olarak Çelik'in (2021) Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları ile ilgili görüşlerini incelediği çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin afiş (Canva), dijital pano (Storyboard) ve kelime bulutu (Wordart) araçlarını tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle çalışmamızı desteklemektedir. Müzik öğretmenlerinin araç tercihinde katıldıkları ortak projeler, ilgi ve hobiler ve kurumca verilen Web sayfası, Web haberleri hazırlama görevleri etkili olmuş olabilir.

Yıldırım'ın (2019) oyunlaştırma uygulamasında kullanılan oyun elementlerine yönelik öğretmen ve öğrencilere uygulanan motivasyon ve teknoloji kabul çalışması ile ilgili yaptığı araştırmada 7-10 yaş arasındaki ilkökul öğrencilerinin eğitimde oyunlaştırmanın kullanılmasyla eğitimi daha eğlenceli, verimli, rekabetçi hale getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızda Sınıf öğretmenleri (Ö1,Ö4,Ö6,Ö8) oyunlaştırma için (Storyboard, Thinklink, Chatterpix, QRCode Generator) araçlarını kullanarak eğitimi oyunlaştırarak, daha eğlenceli ve rekabetçi hale getirmişlerdir. Bu yönüyle Yıldırım'ın (2019) çalışması, çalışmamızı desteklemektedir. 21.yy. öğretmen becerilerine sahip Sınıf öğretmenlerinin olması ve sayılarının artması küçük yaştan öğrencilerinin şekillenmesine katkı sağlar ve öğretmenlerin birbiriyle ortak etkileşim içinde bulunmalarına farklı öğrenme ortamları oluşmasına, farklı öğrenme tekniklerinin gelişmesine sebep olur. Öğretmenlerin 21.yy. öğreten becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öğretim süreçlerini etkili olarak yönetebilen, esnek öğrenme ortamları oluşturabilen, rekabeti ve işbirliğini artırabilen öğrencinin kendisini ifade etmesine olanak sunan eğitimdeki kaliteyi artırmak için kendini nefer yapan öğretmenlerin var olmasının 21.yy. eğitim anlayışının toplum tarafından kabullenişinin önemli olduğu ve 21.yy eğitim anlayışının yaygınlaştırılmasını

kolaylaştıracağı sonucuna ulaşılmıştır (Kozikoğlu & Özcanlı, 2020). Bu bağlamda çıkan sonuç çalışmamızla örtüşmektedir. Khoot gibi ölçme araçlarının öğrencileri bir yandan eğlendirirken; öğretmenlere de öğrencileri için hızlı geri dönüt verme imkânı sağladığı ve öğrencilerde rekabet duygusunu oluşturduğu araştırmadan çıkan diğer bir sonuçtur. Polat'ın (2019) öğretmen adaylarının Khoot'la öğretime ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada Khoot'un kavramları öğrenmeyi daha kolay sağladığı, katılımcılarda motivasyonu artırdığı, eksikleri görme ve geri dönüt verme konusunda hızlı bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yönüyle çalışmamızı desteklemektedir. Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerde Khoot ile oyunlaştırmaya yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada Khoot'un derse veya ortama dönük öğrenci motivasyonunu artırdığı, etkili iletişim sağladığı ve hataları görmeyi hızlandırdığı ve kolaylaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Korkmaz & Tetik, 2018). Bu yönüyle çalışmayı desteklemektedir.

BİLSEM öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarının avantajları ile ilgili görüşlerinin incelenmesinden elde edilen sonuçlara bakıldığında; etkileşim ve teknolojik okuryazarlık, pratiklik, interneti olan her yerden ulaşım kolaylığı sağlaması, öğrenmeyi kolaylaştırma, uyarıların çokluğu, zaman tasarrufu ve sosyallik ön plana çıkmaktadır. Horzum'a (2010) göre, Web 2.0 araçlarının en önemli avantajları kişileri kapalı ve sınırlı ortamlardan çıkararak, internetin olduğu her yerde küresel dünyada fikirlerinin paylaşımına olanak vermesidir. Fikir paylaşımı projelerle, etkileşimli paylaşımlarla olur ve bunun için aktif katılım sağlanması gerekir. Bu da kişiye sosyallik kazandırır. Bu yönüyle Horzum'un (2010) görüşü çalışmamızı desteklemektedir. Covid 19 döneminde uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin Web 2.0 araçlarını kullanımıyla ilgili görüşlerini incelediği çalışmada, Web 2.0 araçlarının avantajlarıyla ilgili olarak öğrenmede kalıcılığı artırması, öğrenme isteği oluşturması, karşılıklı etkileşimi sağlaması, pratik ve ekonomik olması, derse ilgi ve merakı artırması sonuçlarına ulaşılmıştır (Şenyurt & Şahin, 2002). Bu çalışmada benzer şekilde Web 2.0 araçlarından faydalanan öğretmenlerin eğitimde olumlu kazanımları ve çıktıları elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarıyla ilgili tavsiye aldıkları yerler ile ilgili görüşlerinin incelenmesinden elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin; mesleki platformlardan, arkadaşlardan, internette dolaşırken, sosyal medyadan, çalıştaylardaki akademisyenlerden, proje yürütücülerinden tavsiye aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal platform ve proje yürütücülerinden tavsiye alanlar branş olarak sadece görsel sanatlar öğretmenleridir. MEB (2019), 'in öğretmenlerin eğitimde yeni teknolojiler ve Web 2.0 araçlarını kullanmalarını değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını %33 oranıyla facebook ve twitterdan takip ettiği; %27 ile zümre öğretmenlerden takip ettiği; %17 ile seminer ve çalıştaylardan takip ettiği; %9 ile bilimsel yayınlardan takip ettiği; %11 ile proje gruplarından takip ettiği ve %35 ile internetten gezinirken rastlantı ile baktığı sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle çalışmamızı desteklemektedir.



Kendinin teknoloji kullanımını “çok iyi” olarak tanımlayanlarla, kendinin teknoloji kullanımını “düşük” olarak tanımlayanların ne gibi benzerlikleri ve farklılıkları olduğu ile ilgili elde edilen sonuçlara bakıldığında katılımcılardan bir ğretmen (3) Web 2.0 araçlarını çok iyi kullandığını belirtmiş, dört ğretmen (5,6,7,9) ise orta düzeyde Web 2.0 araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Web 2.0 kullanımını çok iyi tanımlayanlarla orta düzeyde tanımlayanların benzerliklerine bakıldığında E Twinning projelerine katıldıkları, benzer Web 2.0 araçlarını kullandıkları, Web 2.0 araçlarının öğrenmeyi kolaylaştırdığı, etkileşimi artırdığı gibi benzer avantajlarından bahsettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Kendinin teknoloji kullanımını “çok iyi” olarak tanımlayanlarla, kendinin teknoloji kullanımını “düşük” olarak tanımlayanların farklılıklarının sonuçlarına bakıldığında ise Çok iyi kullandığını belirten katılımcılar Web 2.0 araçlarını kullanırken sıkıntı yaşamamışlar veya o sıkıntıların çözümünü kendileri araştırmışlardır. Ayrıca Web 2.0 araçlarını sadece projelerde değil derslerde de daha çok kullanmışlardır.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle, bu alanda çalışan araştırmacılar daha fazla veri toplamak için katılımcı görüşme sürelerini uzatabilir. Ayrıca katılımcıların farklı BİLSEM’de çalışan öğretmenler olması ve daha çok öğretmene ulaşıması, çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttıracaktır. Araştırmacıların, ğretmenlerin Web 2.0 araçlarını kullanırken özellikle internet alt yapısı ve Web 2.0 araçlarının üyelik ücretleri konusunda yaşadıkları sıkıntıları, Web 2.0 araçlarının ücretli olması ve bazı araçların içerik sınırı ve bellek sınırı koymasından dolayı içeriklere ulaşılamaması gibi detayları bilmeleri, çalışma hazırlık sürecinde araştırmacılara yarı yapılandırılmış soruları hazırlarken kolaylık sağlayacaktır.

### **ıkar atışması ve Etik Bildirimi**

Bu çalışmanın yazarları arasında herhangi bir çıkar atışması yoktur. Yazarlar araştırmanın bütün süreçlerinde etik kurallara uymuştur. Araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 28.04.2022 tarih ve 2022/206 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

### **Kaynakça**

- Aktürk, A. O., & Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4(2), 67-80.
- Altun, A. (2008, 6-8 Mayıs). Yapılandırıcı ğretim sürecinde viki kullanımı, 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı, Eskişehir, Türkiye*.
- Altun, M., & Arslan, . (2006). İlköğretim ğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir alışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 1-21.
- Arabacı, İ. B. & Akıllı, C. (2019, 15-16-17 Mart). İngilizce ğretmenlerinin web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanılması ile ilgili görüşleri. *II. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner alışmalar Kongresi, Malatya, Türkiye*.

- Avcı, F. (2021). Çevrim İçi Bir Öğrenme Ortamı Olarak E Twinning Platformuna İlişkin Öğretmenlerin Görüş ve Değerlendirmeleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*,10(1), 1-22 <https://doi.org/10.30703/cije.663472>
- Bozkurt, S. S., & Ebeperi, Ö. (2021, 1-4 Nisan). Bilsem de bilsem de Orff Schulwerk Bilsemde. *Uluslararası Projeden Uygulamaya Eğitim Sempozyumu*, Konya, Türkiye.
- Churchill, D. (2009). Educational applications of Web 2.0: Using blogs to support teaching and learning. *British, Journal of Educational Technology*, 40(1), 179-183.
- Çelik, T. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Uygulamalarıyla Biçimlendirici Değerlendirme Deneyimlerinin İncelenmesi . *Milli Eğitim Dergisi*, 50 (231) , 173-198 <https://doi.org/10.37669/milliegitim.713075>
- Çepni, S.,& Ormanci, Ü. (2017). Geleceğin dünyası. S. Çepni (Eds.), *Kuramdan uygulamaya STEM eğitimi* (1. Baskı s.1- 32) içinde. Pegem Akademi.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi,. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(ÖZEL SAYI 1), 143-172.
- Efe, H. A. ,Söylemez, N. H. Oral, B., & Efe, R. (2014). Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Öğretmen Adaylarının Web 2.0 Kullanım Sıklıkları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* 3(5).
- Elmalı, Ş. (2020). Bilim ve sanat merkezlerindeki fen grubu öğretmenlerine yönelik ASSURE öğretim tasarımı modeline dayalı mesleki gelişim programı geliştirilmesi (Tez No. 638176 ).[ Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, -Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Elmas, R. Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl Öğretmenleri için Web 2.0 Araçları. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1).
- Engin, A. O., & Korucuk, M. (2021). Öğrencilerin 21. Yüzyıl Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (2) , 1081-1119. <https://doi.org/10.17152/gefad.875581>
- Erişti, B. (2010). e s.1-18. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.
- Holotescu, C. 2015. Emerging Technologies in Education.Conceiving and Building a Microblogging Platform for Formal and Informal Learning [Doctoral dissertation, PhD Thesis UPT Romania].
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Huang, W. H. D., Hood, D. W., & Yoo, S. J. (2014). Motivational support in Web 2.0 learning environments: a regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), pp. 631-641.
- İlhan, A. Ç. (2004). 21. yüzyılda öğretmen yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58, s.40-45.

- Kara, N., Kobak, K., & Igit, A. (2021). Experimental research on gifted students and social media communication competence program. *Journal of Economy Culture and Society*, 64, 1-14. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-845507>
- Karaman, S., Yıldırım, S. & Kaban, A. (22-23 Aralık, 2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *inet-tr'08 - XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara*
- Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (12. Baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık
- Korkmaz, Ö., & Tetik, A. (2018). Örgün ve uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerde kahoot ile oyunlaştırmaya dönük görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 46-55.
- Kozikoğlu, İ., Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1), 270-290.
- Kuş, E. (2007). Nicel-nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri: Nicel mi? Nitel mi? (3. Baskı), Anı Yayıncılık.
- Laird, T., 2014. Using social media in education for classroom teaching, student learning, and educator professional development [Master's Thesis, Kingston, Ontario Canada].
- Metin, N. Dağlıoğlu, E. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen rolü. (I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2, İstanbul). Çocuk Vakfı Yayınları.
- O'REILLYNET, (2005). "What is Web 2.0: Design patterns and business model for the next generation of software", O'Reilly Media. <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/whatis-Web-2.0.html> Eylül 2023 tarihinde alındı. html
- Özmen, F., Akuzum, C., Sunkur, M., Baysal, N. (May, 2011). Sosyal ağ sitelerinin eğitsel ortamlardaki işlevselliği. 6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11).
- Polat, M. (2019). Yükseköğretimde kahoot kullanmak ya da kullanmamak: Öğretmen adaylarının kahoot'la öğretime yönelik görüşleri. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 3(2), 139-157. <https://doi.org/10.32960/uead.587469>.
- Şahin, A. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 3496-3525.
- Şengür, S., & Anagun, S.(2021).Sınıf Öğretmenlerinin bilişim teknolojileri kullanım düzeyleri ve eğitimde web 2.0 uygulamaları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 6(2), 128-150.
- Şenyurt, Y. S., & Şahin, Ç. (2022). Covid-19 salgınında uzaktan eğitim sürecinde web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 34-49.
- Talan, T., & Batdı, V. (2022). Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin rasch ölçme modeli ve maxqda ile analizi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 66-85. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1066101>.

- Timur, S., Timur, B., Arcagök, S., & Öztürk, G. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin web 2.0 araçlarına yönelik görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(1).
- Tutkun, Ö. F. (2010). 21. Yüzyılda Eğitim Programının Felsefi Boyutları. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 30(3).
- URL 1, 2022, MEB Bilsem Öğretmen Seçme ve Atama Kılavuzu, Sözlü Sınav Değerlendirme Formu 16-17, <http://orgm.meb.gov.tr/www/2022-yili-bilsem-ogretmen-secme-ve-atama-kilavuzu-yayimlandi/icerik/1898> (Erişim tarihi: 06.05.2022) adresinden elde edilmiştir.
- URL 2, 2018, TEDMEM. , 2018 eğitim değerlendirme raporu, Ankara: Türk Eğitim Derneği, <https://tedmem.org/yayin/2018-egitim-degerlendirme-raporu> (Erişim tarihi: 18.05.2022) adresinden elde edilmiştir.
- Venkatesh, V., Croteau, A. M., & Rabah, J. (2014). Perceptions of effectiveness of instructional uses of technology in higher education in an era of Web 2.0. In *System Sciences (HICSS)*, 2014 47th Hawaii International Conference.
- Yasmeen, G. (2008). Action research: an approach for the teachers in higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(4).
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Geliştirilmiş 8. Baskı Ankara), Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Y. M. (2019). Oyunlaştırma uygulamasında kullanılan oyun elementlerine yönelik öğretmen ve öğrencilere uygulanan motivasyon ve teknoloji kabul çalışması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4(2), 104-126.

### Extended Abstract

The fact that information and communication technologies are used at every stage of our life has made technology an indispensable part of our daily life. (Aktürk & Delen 2020). In today's information age, innovations and changes in information and communication technologies have made it necessary to change the characteristics and skills that people should have. These changes also forced teachers to equip themselves with technology usage skills. One of these technologies that teachers widely use is called Web 2.0 tools. This study was conducted to examine the opinions of the teachers working in Science and Art Centers, also known as SAC, about Web 2.0 Tools. The study aimed to find factors that affect teachers' opinions on integrating Web 2.0 tools into their courses. The study also aimed to find the most frequently used Web 2.0 tools, the advantages and disadvantages of these tools, the personal and social benefits for teachers as well as determining resources that teachers get suggestions for Web 2.0 tools.

The study utilized a semi-structured interview technique, one of the qualitative research methods, in the research. The study group of the research consists of 10 teachers working in various SAC in a city in the Eastern Marmara Region in the 2022-2023 academic year. Teachers were selected randomly and only volunteer teachers participated to this study. Data collection was done with the interview form created by the researchers. The form used in the interview consists of 2 parts. The

first part includes questions about demographic information of participants and the second section includes participants' opinions about Web 2.0 Tools. The form consists of a total of 10 open-ended questions. The interview form was given its final form by taking expert opinion. The interviews were conducted through face to face meetings and note taking as well as voice recording devices used to record teachers' opinions.

The analysis of the data was done by content analysis. This analysis is based on systematically summarizing and categorizing the opinions expressed by the participants on the subject in a way that reflects the content, creating certain codes by the researchers, and then comparing and interpreting the codes (Yıldırım and Şimşek,2008). In this study, the audio recordings from the participants were listened to repeatedly in a way that reflects the content, and they were transcribed by the researchers. The written data were read over and over by the researchers and the main themes were formed. The codes were determined by making sense of the data for the following themes. The themes of this research are; Web 2.0 tools, social life gains by Web 2.0 tools, difficulties experienced while using Web 2.0 tools, Web 2.0 tools used by SAC Teachers, advantages of using Web 2.0 tools, and resources for getting suggestions about Web 2.0 tools.

The study found that SAC teachers were well aware of Web 2.0 tools, they met Web 2.0 tools for the first time through E Twinning projects, the trainings they attended and social media. They gained communication, technology use and professional skills through Web 2.0 tools. They also improved their technical knowledge by using Web 2.0 tools. Canva is the most commonly used Web 2.0 tools among SAC teachers. Teachers said that the main advantages of Web 2.0 tools are practicality, interaction and time saving features of the tools. They have difficulties using Web 2.0 tools. The main difficulties are the lack and inadequacy of equipment as well as not having a budget to subscribe to some of the preferred Web 2.0 tools. Moreover, the study found that 64% of SAC teachers had difficulties while using Web 2.0 tools. It has been found out that the internet connection is insufficient for every student, some applications are not suitable for the phone and they have trouble appearing on the smart board, some Web 2.0 tools are paid, free sites let limited number of participants use their activities, and some Web 2.0 tools' tutorials videos are long and complex.

Based on the results of the study, researchers working in this field may extend the duration of participant interviews to collect more data. In addition, the fact that the participants are teachers working in different SAC and reaching more teachers will increase the validity and reliability of the study. It will provide convenience for researchers to be aware of the difficulties that teachers experience while using Web 2.0 tools, especially regarding the internet infrastructure and membership fees of Web 2.0 tools, details such as the fact that Web 2.0 tools are paid and the content

cannot be accessed because some tools impose content limits and memory limits, and preparing semi-structured questions during the study preparation process.

# Tarih Öğretmeni Adaylarının Eğitim Sürecinde İşbirlikli Yöntem Hakkında Tutum ve Yaklaşımları: Gümüşhane Üniversitesi Örneği

Hakkı Yapıcı\*

Makale Geliş Tarihi: 25/01/2024

Makale Kabul Tarihi: 12/03/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1425569

## Öz

Bu çalışmada, tarih öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde iş birlikli çalışma yöntemi hakkında tutum ve düşünceleri ele alınmıştır. Çalışmada tarih öğretmeni adaylarının eğitim öğretim sürecine ilişkin iş birlikli metod hakkında tutum ve davranışlarına yönelik betimsel istatistikî teknikler olan yüzde, frekans ve ortalamayı esas alan yöntemler kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü'nde öğrenim gören öğrenciler; örnekleme ise aynı bölümde eğitime devam eden 110 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel verilerinin toplanmasında "İş birlikli Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği" (Sevim, 2011) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öğretmen adaylarına yöneltilen sorulara; Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5) şeklinde cevap alınmıştır. Araştırma 110 tarih öğretmeni adayına uygulanmış olup, cronbach alfa katsayısı 0,86 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın neticesinde tarih öğretmeni adaylarının iş birlikli çalışma yöntemini genel olarak olumlu buldukları; ancak uygulama esnasında zaman zaman bazı problemlerle karşılaştıkları gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Davranış, iş birlikli çalışma, tarih öğretmeni adayları, yöntem

## Attitudes and Approaches of Prospective History Teachers about Collaborative Method in the Education Process: The Case of Gümüşhane University

### Abstract

In this study, the attitudes and thoughts of prospective history teachers about the collaborative work method in the education process were discussed. In the study, the methods based on percentage, frequency and average, which are descriptive statistical techniques for the attitudes and behaviors of prospective history teachers about the collaborative method of education and training process, were employed. The population of the study is comprised of students studying at Gümüşhane University, Faculty of Letters, Department of History; the sample consists of 110 students continuing their education in the same department. "Attitude Scale towards Collaborative Work" (Sevim, 2011) was used to collect the quantitative data of the study. The scale used in the research consists of 25 items. The questions, which were

\*Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Gümüşhane, Türkiye,

[hyapici25@hotmail.com](mailto:hyapici25@hotmail.com)

ORCID: [0000-0001-5381-8306](https://orcid.org/0000-0001-5381-8306)



**Kaynak Gösterme:** Yapıcı, H. (2024). Tarih öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde işbirlikli yöntem hakkında tutum ve yaklaşımları: Gümüşhane üniversitesi örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1827-1842.

asked to prospective teachers in the scale, were answered as follows: Strongly disagree (1), Disagree (2), Undecided (3), Agree (4), Strongly agree (5). The research was applied to 110 prospective history teachers, and the Cronbach's alpha coefficient was found to be 0.86. As a result of the research, it was observed that prospective history teachers generally considered the collaborative work method positive; however, they encountered some problems from time to time during the application.

**Keywords:** Attitude, history teacher candidates, method, period of cooperative working

## Giriş

21. yüzyılda yaşanan en çarpıcı gelişmelerden biri de bilimsel bilginin baş döndürücü bir hızla artması, bu durumun eğitim-öğretim sürecine de yansımalarıdır. Bilgi teknolojisinin eğitim-öğretim ortamına hızla aktarılması hem öğretici rolünde olan öğretmene hem de öğrenme aşamasında öğrenciye büyük yarar sağlayacaktır (Schnotz & Bannert, 2003). Eğitim-öğretim sürecinde öğreneni merkeze alan yaklaşımlardan biri de işbirlikli öğrenme yöntemidir. İşbirlikli öğrenme yöntemi sayesinde öğrenciler derslere aktif bir şekilde katılım sağladığı gibi aynı zamanda da somut öğrenme ile üst düzey düşünme kabiliyetleri, keşfe dayalı öğrenme, sosyal olgunlaşma düzeyleri olumlu yönde gelişir (Açıkgöz, 1992; Bilgin & Geban, 2004; De Lisi & Golbeck, 1999; Fidan, 1996; Korkmaz & Kaptan, 2002; Sezer & Tokcan, 2003; Zacharia & Barton, 2004). Öğrencilerin işbirlikli öğrenme ile derse yönelik tutum ve davranışları pozitif yönde gelişerek bu sayede kendilerini daha başarılı ve değerli hissederler (Nakiboğlu & Benlikaya, 2001). Eğitim-öğretim faaliyetinin kalitesini artırmak ve öğrencilerin derse faal bir şekilde katılmasını gerçekleştirmek amacıyla geliştirilen işbirlikli öğrenme, dünya çapında bir hayli araştırma yapılan, Türkiye’de ise bilhassa son zamanlarda farklı dallarda/branşlarda denenen önemli metottur (Baykara, 2000).

İş birlikli öğrenme tekniği “Cooperative Learning” şeklinde literatürde yer alırken aynı zamanda bu kavram “Kubaşık öğrenme tekniği” şeklinde de adlandırılmıştır (Demirel & Ün, 1987). Son zamanlarda değişik ülkelerde yapılan kapsamlı araştırmalarda iş birlikli öğrenme tekniğinin öğrencilerin tutumları, öğrenme seviyeleri, başarı düzeylerine son derece olumlu katkı sağladıkları kanıtlanmıştır (Açıkgöz, 1990; Ashman & Gillies, 1996; Brush, 1997; Kılıç, 2004; Williams, 1997). Özünde grup çalışması kabul edilen iş birlikli öğrenme yalnızca basit bir grup aktivitesi değildir. Ayrıca öğrencilere grup ödevi çalıştırmakta bu yöntemi açıklamaz. Yani iş birlikli öğrenme metodunun amacına ulaşabilmesi için çalışmaya katılan her bir grubun önceden yapılandırılmış olması büyük önem arz eder. Bu alanda yapılan birçok araştırma bu gerçeği açıkça doğrulamaktadır (Genç & Şahin, 2015).

İş birlikli öğrenme sürecinde öğrenciler kabiliyetleri doğrultusunda farklı görevler üstlenerek birlikte çalışma, empati kurma, birbirlerini sabırla dinleme, fikir teatisinde bulunma, tartışma yapma gibi sosyal yeteneklerini geliştirme imkânını



elde ederler. Böylece grubu organize etme pozisyonunda olan öğretmen bu yöntem sayesinde sorumluluğu öğrencilerle paylaşarak daha etkin bir öğretim yapmış olur (Korkmaz, 2002). Ayrıca iş birlikli çalışmalarda gruplar arası ve grup içerisinde bireyler arası yarış ve rekabet yaşanmaz. Grup çalışmalarında görev alan her aday sorumluluğunu yerine getirmeye gayret eder (Gömlüksiz, 1995; Slavin, 1994; Sünbül, 1996). İş birlikli çalışma tekniği bireylerde anlaşılabilirlik, dikkat, motivasyon, doğallık, kendini ifade etme ve üslup gibi gruplar arası çalışmalarda öz güven duygusu, etkili konuşma becerisi kazandırma yanında seviyeli tartışma, karşılıklı soru ve cevap, beyin fırtınası gibi birtakım özellikleri de kazandırır (Bolling 1994; Millis, 1991; Keig & Waggoner, 1995; Schaible & Robinson, 1995; Gardener & Korth, 1996). İş birlikli çalışma yönteminin akademik başarı durumuna özellikle öğretim tekniğine ilişkin etkilerini somut bir şekilde ortaya koyan etkili araştırmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları, araştırma alanıyla doğrudan ilgisi olmasa da iş birlikli çalışma tekniğinin etkisini yansıtmaları açısından dikkate değerdir (Carpenter, 1982; Mattingly & Vansickle, 1991; Klein, 2000).

Etkin öğrenme yöntemlerinden biri olarak kabul edilen İş birlikli öğrenmenin önemli aşamaları yer alır. Bu aşamalar, Sönmez (1994)'e göre şu şekilde sıralanır:

1. Hedef belirleme,
2. Öğrenciye birçok kaynaktan bilgi ve örnek gösterme,
3. Tesbit edilen bir konu üzerinde öğrencilerden küçük bir grup kurma,
4. Takım oluşturulmuş her bir gruba tespit edilmiş konu hakkında çalışmalarını için, net bir süre belirleme ve öğrencilerin grup mantığı ile çalışmalarına yardımcı ve yol gösterici olma,
5. Elde edilen sonuçları ve kazanımları genel bir değerlendirme yapma,
6. Grup çalışması neticesinde son test ile ön test puanları karşılaştırılarak, her öğrencinin ve grubun genel durumu tespit edilmelidir.

İş birlikli öğrenme yöntemiyle grup çalışması yapılırken bazı önemli hususlara dikkat etmek hedeflenen başarıyı artıracaktır. Bu hususlar, öncelikle grup çalışma mantığını doğru bir şekilde kavratma, gruba seçilen öğrencileri heterojen bir şekilde belirleme, grup içi yardımlaşma ve dayanışmayı güçlendirme, her bireyin üzerine düşen sorumluluk anlayışını öğretme, çalışmalara genel katılımı ödüllendirme, her bir öğrenciye başarılı olabilmeleri için eşit fırsatlar sağlama, etkin kabiliyetlerinin güçlenmesi için gayret gösterme, grup içi öğrencilere arkadaşlarıyla olumlu iletişim kurma için fırsat ve imkân sunmaktır. Lider görevi üstlenen öğretmen ise gruba iyi bir rehberlik örneği göstermelidir.

İş birlikli öğrenme yöntemi farklı branşlarda olduğu gibi tarih öğretiminde de sınıf içindeki bütün öğrencilerin akademik başarılarını artırır; tarih öğretmeni adaylarının öğrencilerle olumlu, sıcak iletişim kurmasına yardım eder; öğrencilerin demokratik

tutumlarının gelişmesine imkân sunar; ayrıca öğrencilerin daha önce öğrendikleri bilgiler ile yeni bilgi kazanımları arasında sağlam bir iletişim kurmalarına ve grup içi arkadaşları ile diyalog eksikliklerini tamamlamalarına yardımcı olur.

### **Yöntem**

Araştırmada tarih öğretmeni adaylarının eğitim öğretim sürecine ilişkin iş birlikli metot hakkında tutum ve davranışlarına yönelik betimsel istatistiki teknikler olan yüzde, frekans ve ortalamayı esas alan yöntemler kullanılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Literatür çalışması yaptığımızda tarih öğretmeni adaylarına yönelik eğitim sürecinde iş birlikli yöntem hakkında yapılmış bir çalışmanın olmadığı anlaşılmıştır. Ancak yine bu araştırmamız neticesinde farklı alanlarda iş birlikli öğretim yöntemlerine yönelik çalışmalarının olduğu görülmektedir. Fen ve teknoloji, matematik, Türkçe, biyoloji, fizik, kimya, müzik, coğrafya, yabancı diller, güzel sanatlar öğretimi gibi alanlarda iş birlikli çalışma yöntemi ile ilgili akademik çalışmalara rastlanmaktadır. İş birlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırmalar, bu öğretim tekniğinin öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir (Smith, Hinckley & Volt,1991; Slavin, 1995; Jones,1990; Lazarowitz, 1991).

Çalışmamızda tarih öğretmeni adayları için büyük önem arz eden ve onların ilerleyen zamanlarda eğitim ve öğretim hayatlarında uygulayabileceği iş birlikli öğretim metotları ile ilgili analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular dikkate alındığında tarih öğretmeni adaylarının iş birlikli öğretim tekniği hakkında tutum ve davranışlarının gelişmesi amaçlanmaktadır.

### **Problem Cümleleri**

Bu çalışmamızda aşağıda sıralanan problem tümcelerine yanıtlar aranacaktır.

- 1- Tarih öğretmeni adaylarının iş birlikli öğretim yöntemine dair yaklaşımları nasıldır?
- 2- Tarih öğretmeni adaylarının iş birlikli öğretim tekniği ile ilgili karşılaştıkları zorluklar ve bu durum hakkında düşünceleri nelerdir?
- 3- Tarih öğretmeni adaylarının iş birlikli öğretim metodunun kendilerine sağladığı kazanımlar nelerdir?

### **Araştırmanın Deseni**

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda tarama modeli uygulanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ise olgubilim desenine yer verilmiştir.

## **Evren ve Örneklem**

Bu araştırma 2023-2024 akademik yılında Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesinde yapılmıştır. Tarih bölümü öğrencileri çalışmanın evrenini; bölümde eğitim gören 110 öğrenci ise örnekleme oluşturmaktadır.

## **Sınırlılıklar**

2023-2024 akademik yılı güz döneminde Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümünde okuyan 110 tarih öğretmen adayları ile sınırlıdır.

## **Sayıtlar**

Araştırma grubunu oluşturan tarih öğretmeni adayları, iş birlikli öğretim yöntemi ile ilgili kendilerine yöneltilen sorulara doğru bir şekilde cevap vermişlerdir.

## **Verilerin Toplanması**

Çalışmanın nicel verilerinin toplanmasında “İş birlikli Çalışmaya İlişkin Tutum Ölçeği” (Sevim, 2011) kullanılmıştır. Bu tutum ölçeğinin tarih öğretmeni adaylarına uygulanması için ölçeği hazırlayan O. Sevim ile görüşülerek gerekli izin alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte öğretmen adaylarına yöneltilen sorulara; Hiç katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kararsızım (3), Katılıyorum (4), Tamamen katılıyorum (5) şeklinde cevap alınmıştır. Araştırma 110 tarih öğretmeni adayına uygulanmış olup, cronbach alfa katsayısı 0,86 olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri ölçekten bağımsız olarak tarih öğretmeni adaylarına, iş birlikli çalışma yöntemi hakkındaki düşüncelerini kapsayan dört tane açık uçlu sorular sorularak elde edilmiştir.

## **Verilerin Analizi**

Tarih öğretmeni adaylarına uygulanan araştırmada toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikî metotlar içeren yüzde, frekans ve ortalama kullanılmıştır. Ayrıca çalışma nitel verilerin analizinde de içerik analizi yöntemi uygulanmıştır.

## **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” mevzuatında yer alan bütün etik kurallara tamamen riayet edilmiştir. Mevzuatın ikinci kısmı olan “Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında yer alan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın etik kurul onayını veren kurum: Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu.

Etik kurul onay tarihi:13.12.2023

Etik kurul onay sayısı: 2023/6

Tablo 1.  
Aritmetik Ortalama Aralıkları Değerlendirme Durumu.

Puan Aralığı	Dereceleme	Yorum
1.00–1.80	Hiç katılmıyorum	Düşük tutum
1.81–2.60	Katılmıyorum	
2.61–3.40	Kararsızım	
3.41–4.20	Katılıyorum	Yüksek tutum
4.21–5.00	Tamamen katılıyorum	

Tablo 1'e bakıldığında tarih öğretmeni adaylarının iş birlikli çalışmaya yönelik yaklaşımları, sorulara verdikleri yanıtlar puan aralığına göre hesaplamaları yapılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Tablo 2.  
Tarih Öğretmeni Adaylarının İş Birlikli Çalışma Tekniği Hakkında Tutum Puanları Sonuçları.

Maddeler	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		ORTALAMA
	f	(1) %	f	(2) %	f	(3) %	f	(4) %	f	(5) %	
1.	8	7,2	12	10,9	19	17,2	20	18,1	51	46,3	3,8
2.	3	2,7	4	3,6	10	9,0	16	14,5	77	70,0	4,5
3.	16	14,5	20	18,1	35	31,8	22	20,0	17	15,4	3,0
4.	14	12,7	19	17,2	15	13,6	36	32,7	26	23,6	3,4
5.	7	6,4	6	5,4	12	10,9	31	28,1	54	49,1	4,0
6.	8	7,2	21	19,1	38	34,5	24	21,8	19	17,2	3,2

7.	-	-	3	2,7	10	9,0	39	35,4	58	52,7	4,6
8.	10	9,0	15	13,6	31	28,1	29	26,3	25	22,7	3,4
9.	3	2,7	7	6,4	30	27,2	38	34,5	32	29,1	3,8
10.	6	5,4	4	3,6	30	27,2	41	37,2	29	26,3	3,8
11.	9	8,1	19	17,2	27	24,5	34	30,9	21	19,0	3,3
12.	8	7,2	15	13,6	36	32,7	31	28,1	20	18,1	3,7
13.	6	5,4	12	10,9	21	19,0	34	30,9	37	33,6	3,8
14.	27	24,5	23	20,9	9	8,1	22	20,0	29	26,3	3,0
15.	17	15,4	12	10,9	25	22,7	20	18,1	36	32,7	3,4
16.	15	13,6	20	18,1	13	11,8	35	31,8	27	24,5	3,3
17.	11	10,0	14	12,7	25	22,7	29	26,3	31	28,1	3,5
18.	7	6,4	22	20,0	36	32,7	25	22,7	20	18,1	3,2
19.	5	4,5	6	5,4	18	16,3	16	14,5	65	59,0	4,2
20.	9	8,1	14	12,7	33	30,0	34	30,9	20	18,1	3,4
21.	8	7,2	13	11,8	20	18,1	21	19,0	50	45,4	3,8
22.	6	5,4	12	10,9	20	18,1	31	28,1	41	37,2	3,9
23.	5	4,5	11	10,0	17	15,4	27	24,5	50	45,4	4,0
24.	-	-	3	2,7	4	3,6	42	38,1	61	55,4	4,5
25.	3	2,7	6	5,4	28	25,4	37	33,6	36	32,7	3,9
<b>Ort.</b>	<b>8</b>	<b>7,6</b>	<b>12</b>	<b>8,4</b>	<b>22</b>	<b>20,3</b>	<b>44</b>	<b>26,6</b>	<b>37</b>	<b>33,8</b>	<b>3,7</b>

Tablo 2'den hareketle tarih öğretmeni adaylarının iş birlikli çalışmayla ilgili düşüncelerini olumlu yönde oldukları anlaşılmaktadır. Ankete katılan tüm tarih öğretmeni adayların tutum puanlarının ortalama değeri 3,7'dir. Çalışmanın aritmetik ortalamalarının değerlendirme aralığına göre bu değer, tarih öğretmeni adaylarının iş birlikli çalışmayla ilgili tutum ve davranışlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının tablo 2'de 25 soruya verdikleri yanıtlardan en düşük olanları; 3 ve 14. sorular olurken, en yüksek olanları ise 7, 2 ve 24. sorular olmuştur. Bu veriler ışığında adayların iş birlikli çalışma kapsamında süre kullanımı, grup arkadaşları arasında iletişim ve performans değerlendirme vb. konularda daha düşük

durum söz konusu iken, birlikte çalışma, ortak karar verme, sorumluluk alma gibi yeteneklerinin ortaya çıktığı anlaşılmaktadır.

Tablo 3.

*Tarih Öğretmeni Adaylarının İş Birlikli Çalışma Esnasında Yaşadığı Olumsuzluklar.*

<b>MADDELER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Grup çalışmalarının planlanması sürecinde yaşanan sorunlar	19	17,5
Ders sürelerinin verimli kullanılmaması	17	15,7
Grup içi yaşanan iletişimsizlik	15	13,9
Grup arkadaşlarıyla bir araya gelememe durumu	11	10,2
Grup içi çalışmalarda görevlerin aksatılması	10	9,2
Grup bireylerinin sorumsuz hareketleri	9	8,4
Ders araç-gereç ve dokümanların yeterince iyi kullanılmaması	7	6,5
Kaynaklara erişim zorlukları	6	5,6
Grup içerisinde yalnız kalma korkusu	5	4,6
Maddi alanda yaşanan sorunlar	4	3,7
Konu dağılımı ve süre konusunda anlaşmazlıklarının yaşanması	3	2,8
Grup üyeleri arasında lider olma mücadelesi	2	1,9
<b>Toplam</b>	<b>108</b>	<b>100</b>

Tablo 3'deki verilerden hareketle tarih öğretmeni adaylarının iş birlikli çalışma yöntemi uygulama esnasında; grup içi çalışmaların iyi bir düzeyde planlanamaması, ders sürelerinin verimli bir şekilde kullanılmaması, grup arkadaşları arasında iletişim eksikliği, grup çalışmalarında görev ve sorumlulukların aksatılması, teknik sorunların sıklıkla yaşanması, zaman zaman yaşanan grup içi çatışmalar, maddi imkânsızlıklar gibi olumsuzluklara rastlanmaktadır.

Tablo 4.

*Tarih Öğretmeni Adaylarının İş Birlikli Çalışma Yöntemi Uygulamalarında Olumlu Gördükleri Hususlar.*

<b>MADDELER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Grup içi yardımlaşma ve dayanışma	24	19,2
Ortak karar verme ve uygulama	18	14,4

Eleştirel düşünce yeteneklerinin gelişmesi	14	11,2
Eğitim-öğretim sürecine aktif katılma	13	10,4
Arkadaşlar arasında olumlu, sıcak ve samimi iş birliği	11	8,8
Grup arkadaşlarının başarıma arzusu	10	8,0
Karşılıklı fikir alışverişinde bulunma	9	7,2
Etkili bir sunum ve araştırma becerilerinin gelişmesi	8	6,4
Konuya hâkim olma ve uygun teknik materyal geliştirebilme	6	4,8
Başarı, hatırdı tutma, güdü, duyuşsal becerilerin gelişmesi	5	4,0
Karşılaşılan problemleri birlikte çözebilme arzusu	3	2,4
Sorumluluk alma	2	1,6
Bilgiye, kaynaklara ulaşma ve en iyi şekilde kullanabilme	2	1,6
<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>100</b>

Tablo- 4'e göre öğretmen adaylarının iş birlikli yöntem sayesinde; grup arkadaşlarıyla yardımlaşma ve dayanışma ruhu, birlikte karar alma ve uygulama, eleştirel düşünce becerilerinin yükseltilmesi, eğitim-öğretim faaliyetlerine etkin katılma, grup içi sıcak, olumlu, samimi işbirliği duygusu, farklı, değişik fikirler üretme, başarı, güdü, duyuşsal yeteneklerin olgunlaşması, karşılaşılan problemleri, sorunları birlikte çözebilme isteği, sorumluluktan kaçmama, aldığı görevleri zamanında başarıma, bilgiye, kaynaklara hızlı ve etkin bir şekilde ulaşma becerisi kazanma gibi beğenilen önemli özellikler elde edilmiştir.

Tablo 5.

*Tarih Öğretmeni Adaylarının İş Birlikli Çalışma Yöntemi Uygulamalarında Değiştirme Gereği Gördükleri Durumlar.*

<b>MADDELER</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Grup arkadaşlarımı seçerken daha dikkatli olurdum	24	32,1
Grup çalışması hakkında ön bilgi edinirdim	19	24,7
Farklı metot, teknik ve teknolojik materyalleri kullanırdım	17	10,4
Konu anlatımında daha fazla görselliğe yer verirdim	13	5,4
Ders süresini daha dikkatli ve kontrollü kullanırdım	10	5,4
Ses tonumu ve heyecanımı kontrol etmeye çalışırdım	8	4,2

Konu tespitinde daha seçici olurdum	6	4,3
Grup arkadaşlarımla iletişime daha önem verirdim	3	2,7
Daha etkili ve rahat bir sunum ortamını temin etmeye çalışırdım	2	1,6
Grup içi çalışmalarda görev dağılımında daha titiz davranırdım	2	1,5
Grup çalışmalarında moral ve motivasyonumu daha yüksek tutardım	1	0,8
<b>Toplam</b>	<b>105</b>	<b>100</b>

Tablo- 5'te yer alan bilgilerden hareketle öğretmen adaylarının iş birlikli yöntemin uygulandığı grup çalışmalarında bir takım farklı düşünce yapısına yöneldiği görülmektedir. Bunlar; grup arkadaş seçiminde daha dikkatli olunması, iş birlikli çalışma yöntemi hakkında daha kapsamlı ön bilgiye sahip olma isteği, farklı yöntem, teknolojik materyalleri etkili bir şekilde kullanımı, görselliğe daha fazla yer verilmesi, kontrollü süre kullanımı, ses tonu ve heyecan kontrolüne dikkat edilmesi, konu seçiminde daha dikkatli olunması, daha etkin iletişim ve diyalogun sağlanması, görev ve sorumluluk konusunda daha hassas davranılması, moral ve motivasyonun devamlı yüksek tutulması gibi hususlardan oluşmaktadır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bireylerin yetenekleri, öğrenme ve anlama şekilleri, akademik seviyeleri ve ilgileri birbirinden farklıdır. Modern eğitim sisteminde öğretmen adayları, öğrenmeyi daha etkili ve kaliteli bir düzeye ulaştıracak öğretim tekniklerini tespit etmek, uygulamak ve başarıyı sağlamak zorundadır. Bu anlayışla son zamanlarda farklı yeni öğrenme teknikleri geliştirilmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciyi merkeze alan bu tekniklerden birisi de iş birlikli çalışma yöntemidir. İş birlikli çalışma tekniği bilhassa karmaşık yüksek düzeyli öğrenmelerde akademik başarıyı geliştirirken; aynı zamanda grup üyelerinin birbirlerine olan güvenlerinin artmasına, konuya hâkim olma hususunda da olumlu yönde katkı sağlamaktadır.

Bilhassa yapılan bu araştırma, iş birlikli öğrenme yönteminin tarih öğretmeni adaylarına hem dışsal hem de içsel güdülenme imkânı sağladığını ortaya koymaktadır. Dolayısı ile öğretmen adayları sınıflarında iş birlikli öğrenmelerin dayanacağı olan akran öğretimine ve öğrencilerin dikkatini çekecek çeşitli/farklı iş birlikli öğrenme faaliyetlerine yer vererek öğrencilerin öğrenme sürecine olan isteklerinin artacağına ve olumlu davranışlarının pekişeceğine şahit olacaklardır. Bu durumu destekleyen bazı önemli çalışmalar da bulunmaktadır. (Chen, 2005; Johnson & Johnson, 2004; Liang, 2002; Sharan, 1990; Sharan & Sharan, 1989-1990).

Bazı araştırmalar, iş birlikli öğrenme tekniğinin bireysel öğrenmeye nazaran daha fazla yüksek verim sağladığı ve daha fazla akran ve öğretmen desteği oluşturduğunu göstermiştir ((Johnson & Johnson, 1989; Johnson, Johnson & Taylor, 2001; Slavin, 1980).



Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçtan hareketle; tarih öğretmeni adaylarının eğitim sürecinde iş birlikli yöntem hakkında tutum ve yaklaşımları yüksek bir seviyede olduğu görülmektedir ( $x= 3,7$ ). İş birlikli çalışma yönteminde aday öğretmenlerin ders süresini ayarlayabilme, etkili bir sunum gerçekleştirme, kendini ifade edebilme, teknolojik araç ve gereçleri gereği gibi kullanabilme vb. durumlar sergiledikleri görülmektedir. Bu yaşanan olumsuzluklar, öğretmen adayın eğitim hayatı boyunca çok fazla etkinliklere katılamaması, kendini ifade güçlüğü, hata yapma korkusu, başarısız olurum kaygısı ile alakalı bir durumdur. Bu yüzden öğretmen adaylarının bu teknikle grup çalışmaları yaparak, sunum, tartışma, fikir alış veriş, diyalog, iletişim, görev alma, sorumluluk duygusu taşıma gibi bir çok güzel aktiviteleri kazanım sağlayacaklardır.

Araştırmanın neticelerinden hareketle tarih öğretmeni adaylarına aşağıdaki öneriler tavsiye edilmektedir:

- Tarih öğretmeni adayları, iş birlikli çalışma tekniği öğrenme ve uygulama noktasında istekli olmaları, onların eğitim-öğretim hayatlarına önemli başarı sağlayacaktır.
- İş birlikli öğrenme tekniği, farklı branş derslerinde de uygulanabilir. Böylece farklı disiplinler arası ortak çalışmalar, başarı düzeyleri karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma daha büyük örneklerde ve daha uzun süreli gerçekleştirilebilir. Böylelikle daha genel ve doğru yargılara ulaşma imkânı elde edilebilir.
- Tarih öğreniminde, iş birlikli yöntem ve tekniklerin uygulanması için öğretmenler teşvik edilerek, bu teknikleri aktif bir şekilde uygulamaları için hizmet içi kurslar ve eğitimler verilerek desteklenebilirler.

### **Araştırmanın Etik İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” mevzuatında yer alan bütün etik kurallara tamamen riayet edilmiştir. Mevzuatın ikinci kısmı olan “Bilimsel Çalışma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında yer alan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çalışmanın etik kurul onayını veren kurum: Gümüşhane Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu.

Etik kurul onay tarihi:13.12.2023

Etik kurul onay sayısı: 2023/6

### **Çıkar Çatışması**

Çalışmada çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Kaynakça**

- Açıkgöz, K. Ü. (1990). İşbirliğine dayalı öğrenme geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırdı tutma düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerindeki etkileri. *Eğitim Bilimleri Birinci Kongresi, Bildiriler I*, Ankara Üniversitesi Yayını, 187-201.
- Açıkgöz, K. (1992). *İşbirlikli öğrenme kuram, uygulama, araştırma*. Uğurel Matbaası.
- Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (1996). Teaching collaborative skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic*, 35(1), 29-34.
- Baykara, K. (2000). İşbirliğine dayalı öğrenme teknikleri ve denetim odakları üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18). 201-210.
- Bilgin, İ., & Geban, Ö. (2004). İşbirlikli öğrenme yöntemi ve cinsiyetin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine karşı tutumlarına, fen bilgisi öğretimi 1 dersindeki başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 9-18.
- Bolling, A., (1994). Using group journals to improve writing and comprehension, *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1). <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/ct-library/172>
- Brush, D. (1997). The effects on student achievement and attitudes when using integrated Learning system with cooperatives pairs. *ETR&d*, 45(1), 51-64.
- Carpenter, J. K. (1982). The effect of competitive and cooperative learning environments on student achievement and attitudes in college fencing classes. *Dissertation Abstract International*, 47, 9, 3353.
- Chen, M. L. (2005). The effects of the cooperative learning approach on Taiwanese ESL students' motivation, English listening, reading, and speaking competencies. Unpublished doctoral dissertation, La Sierra University, California.
- De Lisi, R., & Golbeck, S. L. (1999). Implication of Piagetian Theory for Peer Learning. Gale, J. (ed.), *Constructivism in Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Demirel, Ö., & Ün, K., (1987). Eğitim Terimleri. Şafak Matbaası.
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Alkım Yayınevi.
- Genç, M., & Şahin, F. (2015). "The effects of cooperative learning on attitude and achievement." *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 9(1) 375-396.
- Gardener, B. S., & Korth, S. D., (1996). Using reflection in cooperative learning groups to integrate theory and practice, *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(1), 17-30.

- Gömlüksiz, M. (1995). Kubaşık öğrenme teknikleri. Ç. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi, Temmuz 1995.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Jonson, R. T., & Taylor, B. (2001). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability student's achievement, self-esteem, and social acceptance. *The Journal of Social Psychology*, 133, 839-844.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers' program. *Theory into Practice*, 43, 68-79.
- Jones, G. (1990). Cognitive conflict and cooperative learning. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching. ERIC Document Reproduction Service. ED 319 598.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*, (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara, Hacettepe Üniversitesi.
- Korkmaz, H., & Kaptan, F (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalırma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-97.
- Keig, L., & Waggoner, M. (1995). Peer review of teaching: improving college instruction through formative assessment, *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(1), 9-16.
- Klein, J. D. (2000). Effects of informal cooperative learning and the affiliation motive on achievement, attitude and student interaction, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 332-341.
- Kılıç, A. G. (2004). *İş birlikli öğrenme, okuduğunu anlama, strateji kullanımı ve tutum*. (Yayımlanmamış doktora tezi). İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Lazarowitz, R. (1991). Learning biology cooperatively: An Israeli junior high school study. *Cooperative Learning*, 11(3), 19-21.
- Liang, T. (2002). Implementing cooperative learning in EFL teaching: Process and effects. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taiwan.
- Millis, B. (1991). Fulfilling the promise of the seven principles through cooperative learning: an action agenda for the university classroom, *Journal on Excellence in College Teaching*, 2, 139-144.
- Nakiboğlu, C., & Benlikaya R. (2001). "Maddenin Oluşumu" ünitesinin tam öğrenmeye dayalı işbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenmesinin öğretme öğrenme sürecine katkıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 48-56.
- Schaible, R., & Robinson B., (1995). Collaborating teachers as models for students. *Journal on Excellence in College Teaching*, 6(1), 9-16.

- Schnotz, W., & Bannert, M. (2003). Construction and interference in learning from multiple representation, *Learning and Instruction*, 13(2), 141-156.
- Sharan, S. (Ed.). (1990). Cooperative learning: Theory and research. New York: Praeger.
- Sharan, Y., & Sharan, S. (1989-1990). Group investigation expands cooperative learning. *Educational Leadership*, 47, 17-21.
- Sevim, O. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının iş birlikli çalışma sürecine ilişkin tutum ve düşünceleri: Atatürk üniversitesi örneği, *Gazi Türkiyat*, 9, 209-220.
- Sezer, A., & Tokcan, H. (2003). İşbirliğine dayalı öğrenmenin coğrafya dersinde akademik başarı üzerine etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 227-242.
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315- 342.
- Slavin, R. E. (1995). Cooperative learning: Theory, research, and practice. (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, E. R. (1994). Student team learning. Published by NEA. National Education Association. Washington D.C. v22, p. 91-93.
- Smith, M. E., Hinckley, C. C., & Volk, G. L. (1991). Cooperative learning in the undergraduate laboratory, *Journal of Chemical Education*, 68(5), 413-415.
- Sönmez, V. (1994). Program geliştirmede öğretmen el kitabı. Pagem Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (1996). İşbirliğine dayalı öğretim. *Eğitim ve Bilim*, 20(102), 50-58.
- Williams, A. M. (1997). Making the most of assigned readings: some alternative strategies. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(3), 363-371.
- Zacharia, Z., & Barton, A. C. (2004). Urban middle-school students' attitudes toward a defined science. *Science Education*, 88, 197-222.

### Extended Abstract

One of the most striking developments in the 21st century is the increase in scientific knowledge at a dizzying pace, and this situation is also reflected in the education and training process. The rapid transfer of information technology to the education-training environment will be of great benefit to both the teacher in the role of instructor and the student during the learning phase (Schnotz & Bannert, 2003). Thanks to the cooperative learning method, students actively participate in lessons and at the same time, their high-level thinking abilities, discovery-based learning and social maturation levels develop positively through concrete learning (Açıkgöz, 1992; Bilgin & Geban, 2004; De Lisi & Golbeck, 1999; Fidan, 1996; Korkmaz &

Kaptan, 2002; Sezer & Tokcan, 2003; Zacharia & Barton, 2004). Students' attitudes and behaviors towards the course develop positively through cooperative learning, making them feel more successful and valuable (Nakiboğlu & Benlikaya, 2001). Cooperative learning, which was developed in order to increase the quality of education and training activities and to ensure that students actively participate in the lesson, is an important method that has been widely researched worldwide and has been tried in different branches in Turkey, especially recently (Baykara, 2000). Effective research has been conducted that concretely demonstrates the effects of the collaborative study method on academic success, especially on teaching technique. Some of these studies, although not directly related to the research field, are noteworthy in that they reflect the impact of the collaborative working technique (Carpenter, 1982; Mattingly & Vansickle, 1991; Klein, 2000).

In the research, methods based on percentage, frequency and average, which are descriptive statistical techniques for the attitudes and behaviors of history teacher candidates about the collaborative method regarding the education and teaching process, were used.

When we conducted a literature study, it was understood that there was no study on the collaborative method in the education process of prospective history teachers. However, as a result of our research, it is seen that there are studies on cooperative teaching methods in different fields.

In this study, quantitative and qualitative research methods were used together. Screening model was applied in the quantitative dimension of the research. In the qualitative dimension of the study, the phenomenological pattern was used. "Attitude Scale towards Collaborative Working" (Sevim, 2011) was used to collect the quantitative data of the study.

In order to apply this attitude scale to prospective history teachers, O. Sevim, who prepared the scale, was contacted and the necessary permission was obtained. The scale used in the research consists of 25 items. The questions asked to teacher candidates in the scale are; The answers were received as I strongly disagree (1), I disagree (2), I am undecided (3), I agree (4), I completely agree (5). The research was applied to 110 history teacher candidates, and the Cronbach's alpha coefficient was determined as 0.86.

The qualitative data of the research were obtained by asking four open-ended questions to prospective history teachers, regardless of the scale, covering their thoughts about the collaborative working method. Descriptive statistical methods such as percentage, frequency and average were used in the analysis of the data collected in the research applied to prospective history teachers. In addition, the content analysis method was applied to analyze the qualitative data of the study.

In this study, all ethical rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" legislation were fully complied with. None of the actions under the title of "Actions Contrary to Scientific Study and Publication Ethics", which is the second part of the legislation, have been carried out.

In particular, this research reveals that the cooperative learning method provides both extrinsic and intrinsic motivation to prospective history teachers. Therefore, teacher candidates will witness that by including peer teaching, on which collaborative learning will be based, and various/different collaborative learning activities that will attract the attention of students in their classrooms, students' desire for the learning process will increase and their positive behaviors will be reinforced. There are also some important studies that support this situation. Some studies have shown that cooperative learning technique provides higher efficiency and creates more peer and teacher support than individual learning.

Based on the results obtained from the research; It is seen that the attitudes and approaches of history teacher candidates about the collaborative method in the education process are at a high level ( $x = 3.7$ ). In the collaborative working method, candidate teachers should be able to arrange the lesson time, make an effective presentation, express themselves, use technological tools and equipment as required, etc. They appear to present situations. These negativities are related to the teacher candidate's inability to participate in many activities throughout his/her education life, difficulty in expressing himself, fear of making mistakes, and anxiety of failure. Therefore, by doing group work with this technique, teacher candidates will gain many beautiful activities such as presentation, discussion, exchange of ideas, dialogue, communication, taking on tasks, and having a sense of responsibility.

# Hayat Boyu Öğrenme Alanında 2013-2023 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi

Serkan Yenil\*, Gülsün Şahan\*\*

Makale Geliş Tarihi:01/07/2023

Makale Kabul Tarihi:03/10/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1321521

## Öz

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de 2013 yılından 2023 yılına kadar hayat boyu öğrenmeyle ilgili yayınlanan araştırma/inceleme türündeki makaleleri yayınladıkları yıllara, konusuna, yöntem ve desenine, örneklem türüne, örneklem büyüklüğüne, veri toplama araçlarına, veri analiz tekniğine göre incelemektir. Bu amaçla 2013 yılından 2023 mayıs ayına kadar yayınlanmış olan 188 makaleye ulaşılmıştır. Bu makalelerden 63 derleme türündeki makale çalışma kapsamı dışında tutulmuş ve 125 araştırma/inceleme türündeki makale incelenmiştir. Çalışmada betimsel analiz tekniği kullanılmış ve incelenen makaleler yıllara, yöntem, örnekleme, örneklem büyüklüğüne, veri analiz yöntemlerine vb. özelliklerine göre analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular frekans/yüzde tablosu ve grafikler ile sunulmuştur. Çalışma sonucunda yıllar içerisinde alanda yayınlanan makalelerin sayısında artış olduğu görülmüştür. İncelenen çalışmaların çoğunun örnekleminin lisans düzeyinde öğrencilerden oluştuğu ve deneysel olmayan yöntemlerin daha çok tercih edildiği, nicel çalışmaların daha fazla olduğu da ulaşılan sonuçlar arasında olmuştur.


**Anahtar Kelimeler:** Hayat boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi

## Review of Research on Lifelong Learning in Turkey in the Years 2013 to 2023

### Abstract

The aim of this study was to examine the research/review articles published in Turkey from 2013 to 2023 on lifelong learning in terms of the years of publication, subject, method and design, sample type, sample size, data collection tools, and data analysis technique in order to provide orientation and currency in the field and to shed light on future studies. For this purpose, 188 articles published between 2013 and May 2023 were accessed. Of these articles, 63 review articles were excluded from the scope of the study, and 125 research/review articles were analyzed. Descriptive analysis technique was used in the study and the articles were analyzed according to years, method, sampling, sample size, data analysis methods, etc. The findings obtained as a result of the study were presented with frequency/percentage tables and graphs. As a result of the study, it was seen that the number of articles published in the field has increased over the years. It was also found that the sample of most of the studies examined

\* Milli Eğitim Bakanlığı, Bartın, Türkiye, [serkanyenil@hotmail.com](mailto:serkanyenil@hotmail.com) ORCID: [0009-0000-6466-3979](https://orcid.org/0009-0000-6466-3979) 

\*\* Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bartın, Türkiye, [gsahan@bartin.edu.tr](mailto:gsahan@bartin.edu.tr) ORCID: [0000-0002-1215-9727](https://orcid.org/0000-0002-1215-9727) 

**Kaynak Gösterme:** Yenil, S. & Şahan, G. (2024). Hayat Boyu Öğrenme Alanında 2013-2023 Yılları Arasında Türkiye'de Yapılmış Araştırmaların İncelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(41), 1843-1869.

*consisted of undergraduate students, non-experimental methods were more preferred, and quantitative studies were more common.*

**Keywords:** *Adult education, lifelong learning*

## Giriş

Bilginin devinimi, bilgi ve bilişim teknolojilerinin 1970'li yıllardan itibaren hızla gelişmesi ve bunun toplumsal etkisi ile güncel bir olgu haline gelmiştir (Bölükoğlu, 2002). Bugün insanlar hızla değişen bir dünyada yaşamaktadır. Bu durum bireyleri gelecekte nelerin beklediğini ve neye ihtiyaç duyacaklarını tahmin etmesini zorlaştırmaktadır. Toplumların hızlı gelişimi, toplumsal hayatın her alanında bilgiyi artırmaktadır. Değişim ve gelişim ile birlikte üretilen bilgi hızla güncelliğini kaybetmekte ve eskimektedir (Oral & Yazar, 2015). Günümüzün rekabet, karmaşıklık ve hızlı değişim ortamında bireyler, bu durumla başa çıkmak ve ilerlemek için gereken bilgilere erişme, bunları muhafaza etme ve kullanabilme yeteneklerine sahip olmalıdır (Aydın, 2003). Eğitimin artık yaşam boyunca devam eden daimi araştırmayı ve öğrenmeyi içeren bir süreç olarak tanımlanması gerekmektedir (Akbaş & Özdemir, 2002). Bireyler yaşamları boyunca değişime ve yeniliğe uyum sağlamak bununla birlikte kişisel, mesleki ve entelektüel gelişimlerini sürdürebilmek için hayat boyu öğrenme becerilerine ihtiyaç duyarlar. Eğitimde amaç; bireye bilgileri aktarmaktan çok, ihtiyaç olunan bilgiye ulaşma ve ihtiyaç duyulduğunda o bilgiyi kullanabilme becerisini kazandırmaktır (Akınoğlu, 2003). Hayat boyu öğrenme kavramı, insanlığın başlangıcından beri var olmasına rağmen önemini her geçen gün arttırmaktadır. İlk insanlardan bu yana, yetişkinler yaşamları boyunca eğitime ihtiyaç duymuşlardır. Bu ihtiyaçlara yönelik her dönemin kendi içinde özel yöntemler geliştirilmiştir (Ünal, 2006: 2). Hayat boyu öğrenme becerileri ve yetenekleri sayesinde insanlar yeni becerilere ve bilgilere ihtiyaç duyar ve yaşamları boyunca değişime uyum sağlarlar. Günümüzde gelinen noktada bireyler, yaşı ne olursa olsun örgün eğitim sürecinden sonra toplumsal yapıya uyum sağlamak için mesleki, toplumsal ve bireysel olarak öğrenme süreçlerini sürdürmek zorunda hissederler. Hayat boyu öğrenme kavramı kapsamlı bir şekilde araştırılmış ve bu kavramı temsil eden bazı temel ilkeler şu şekilde tanımlanmıştır (Ersoy & Yılmaz, 2009);

- Hayat boyu öğrenme herkesi kapsar,
- İnsan kaynaklarına öncelik verip bu alana daha çok yatırım yapar,
- Öğrenmenin sürekliliği için destek ve teşvik sağlar,
- Yeni ve modern öğrenme araçları bulur ve mevcut olanları geliştirir,
- Toplumdaki tüm kesimlerin bilgiye ulaşabilmesini sağlar,
- Herkes için hayat boyu öğrenme imkanlarını sağlar.



Hayat boyu öğrenme geleneksel olarak bilinen ve zorunlu eğitim sonrasında devam eden bir süreç olmanın aksine, temelleri ailede atılan ve bireylerin eğitim yaşantısını ve sonrasını kapsayan bir yaklaşımdır. Bu nedenle okul ortamı bu yaklaşım için zorunlu bir kavram değildir. Geleneksel öğrenme ile karşılaştırıldığında bu yaklaşım geleneksel öğrenmeye alternatif olarak ortaya çıkan bir anlayış olmanın ötesinde çağdaş bir yaklaşım olarak tanımlanabilir.

### **Hayat Boyu Öğrenmenin Tanımı ve Kapsamı**

Bilgi sürekli güncellenen bir kavramdır. Değişen dünyanın gelişimine ayak uydurmak ve bu değişimleri yakından takip edebilmek için kişinin kendini geliştirmesi kaçınılmazdır (Tezcan & Deveci, 2018). Bilginin değişim hızıyla birlikte öğrenme şekilleri günümüzde farklılaşmaya başlamıştır. Öğrenme denildiği zaman artık sadece örgün eğitim kurumlarında geçirilen zaman akla gelmemektedir (Çalışkan Toyoğlu & Doğan, 2020). Günümüzde yaşanan bu değişimlerle örgün eğitim kurumlarında verilen bilgilerin yetersiz olduğu gerçeği ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu nedenle örgün eğitimdeki kayıpların telafisi ve eksikliklerin giderilmesi, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, boş zaman aktivitelerinin oluşturulması gibi amaçlar doğrultusunda her an, her yerde ve devamlı bir şekilde bireyleri geliştirmeyi amaçlayan hayat boyu öğrenme kavramının önemi artmaktadır (Kılıç & Altınışık, 2018). Hayat boyu öğrenme insanın yaşam başlangıcından yaşamın sonuna dek süren aktif bir süreçtir. Yaşam içerisinde bireye eğitim aracılığıyla kazandırılan her türlü bilgiyi, beceriyi, tutumu ve davranışları kapsayan hayat boyu öğrenme, örgün eğitimdeki aksine yaş ve mekân sınırlaması olmaksızın her yaş ve her alanda devam etmektedir (Samancı & Ocakçı, 2017). Öğrenme okul sınırlarının ötesinde yaşam boyu süregelen bir süreç şeklinde görüldüğünden, hayat boyu öğrenme (HBÖ) kavramı günlük yaşamda daha tartışmalı hale gelmiştir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme yerin, zamanın, yaşın, sosyo-ekonomik düzeyin ve eğitim düzeyinin kısıtlamalarına takılmadan, her insana eşit fırsatlar sunarak, örgün eğitimi de içine alacak şekilde yaşam boyu devam eden eğitim-öğretim süreci olarak tanımlanabilir (Dinevski & Dinevski, 2004). Demirel (2011)'e göre hayat boyu öğrenme, "Herkes ihtiyacı olan eğitimi, ihtiyaç duyduğu anda ve olanaklarına uygun yerde vermeyi amaçlayan eğitim yaklaşımı" şeklinde tanımlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin farklı tanımlamalar karşımıza çıkmaktadır. Kulich (1982)'e göre hayat boyu öğrenme, bireye yaşamı süresince eğitim sağlamak şeklinde tanımlanmaktayken, White (1982) kişinin yaşamını kontrol edebilmesi için ihtiyaç duyduğu bilgileri edinmesi olarak değerlendirmektedir (akt. Günüş, Kuzu & Odabaşı, 2012). Turan'a göre; "Hayat boyu öğrenme, işle alakalı hedeflerin yanı sıra kişisel, sivil ve toplumsal hedefleri içerir. Örgün eğitim sisteminin içerisinde ve dışarısında farklı ortamlarda gerçekleşebilir. Hayat boyu öğrenme, bilgi ve insanlara yatırımın artırılmasını ve yeterli ve becerilerin geliştirilmesini içerir. Bu, yenilikçi fırsatların, daha esnek öğrenme biçimlerinin edinilmesinin ve genişletilmesinin desteklenmesini içerir. Amaç, insanların yüksek kaliteye sahip öğrenme fırsatlarına ve tecrübelere adil ve koşulsuz

erişimini sağlamaktır. Bunun sağlanmasında eğitim sistemi kilit rol oynamaktadır” (Turan, 2005). Baptiste; “eşitsizliğin, açlığın, işsizliğin ve sağlık sorunlarının dünya nüfusunun çoğunu etkilediği günümüzde eğitimcilerinin enerjilerini zengin toplumları daha da zenginleştirmeyi hedefleyen, hayat boyu öğrenme gibi daha sonralıklı konulara yönlendirmelerinin ne kadar doğru olduğunu sorgularken, hayat boyu öğrenmeyi, ‘en kusursuz etik tuzak’ ve ‘gelişen teknolojinin, bilgi devriminin ve küreselleşmenin emriyle’ biçimlenen bir olgu olarak değerlendirmektedir” (Beycioğlu & Konan 2008).

### **Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı**

Hayat boyu öğrenmedeki temel amaç, insanların bilgi topluluğuna adaptasyon sağlamasına yardımcı olmak ve kendi hayatlarını yönetebilmek adına ekonomik ve sosyal yaşamın bütün aşamalarına etkin şekilde katılımını sağlamaya fırsat vermesidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2014). Bireyler doğduğu andan itibaren öğrenme ve bilgi ihtiyacını karşılamak ister ve yaşamın devamlılığını sağlamak için öğrenme temel bir ihtiyaçtır. Duman (2007)’a göre yetişkin eğitiminin amaçları; yetişkinlerin toplum içinde yaşamak için gerekli bilgi, alışkanlık, beceri ve niteliklere sahip olduğu bir toplum yaratmak, içinde yaşadığımız toplumun gelişimini anlamak ve ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmeye çalışmak ve kişinin kendini geliştirmesi için ihtiyaç duyduğu tutum, bilgi ve anlayışa olanak sağlamak şeklinde sıralanmaktadır. Hayat boyu öğrenme, insanlara bireysel olarak daha fazla seçenek sunup, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan bir eğitim fırsatı göstermeyi amaçlamaktadır (Selçuk & Uzunboylu, 2016). Hayat boyu öğrenme; bireylere öğrenmenin fırsatlarını yaratarak kişisel gelişimlerini sağlamayı, kişilerin sosyal entegrasyonunu sağlamayı ve ekonomik büyümeye katkıda bulunmayı amaçlamaktadır (Güleç, Çelik & Demirhan, 2012). Hayat boyu öğrenmenin amaçları arasında; ekonomik kalkınma ve istihdam edilebilirlik, kişisel olarak gelişmek ve kendini gerçekleştirmek, toplumsal bilinç ve demokratik anlayışa sahip bireyler yetiştirmek bulunmaktadır. Hayat boyu öğrenmenin temel hedefleri aynı zamanda bireysel ve toplumsaldır. Bireysel olarak, hayat boyu öğrenmenin amacı, her yaş ve sınıftan insanın ihtiyaçlarına göre bilgi ve becerilerini arttırmak, mesleki ve sosyal olarak kendilerini geliştirmek ve yaşam kalitelerini yükseltmektir (Sarıgöz, 2015, s. 26). Bununla birlikte toplum açısından yüksek eğitilmiş bir iş gücü, daha geniş ve toplum çapında bir demokrasi anlayışı ve daha kıymetli bir yaşamı hedeflemektedir (Chapman, Gaff, Toomey & Aspin, 2005, s. 100). Bu açıdan bakıldığında hayat boyu öğrenmenin bireysel ve toplumsal amaçlarının birbirine bağlı olduğu görülmektedir. Bireylerin aktif vatandaşlığa teşvik edilmesi ile toplumun bütünlüğü sağlanmaktadır. Kendini yenileyen ve geliştiren insan, aktif rol alan bir vatandaş olarak topluma hizmetleriyle fayda sağlar (Özçiftçi & Çakır, 2015, s. 6).

### **Hayat Boyu Öğrenme ile Geleneksel Öğrenme Arasındaki Farklar**

Yirminci yüzyılın başlarından beri halk eğitim merkezleri aracılığıyla sanat, mesleki ve teknik eğitim merkezleri ile bazı kamu ve özel eğitim kurumlarının sertifikaya

dayalı mesleki programlarının yaygınlaşması, yapılandırılmış geleneksel eğitime önemli bir alternatif olarak karşımıza çıkmaya başlamıştır (Edwards & Usher, 2001). Bu alternatifler, kişinin yaşamı boyunca süren öğrenme süreçleri şeklinde belirtilen hayat boyu öğrenme ile sonuçlanmıştır. Buna ek olarak, hayat boyu öğrenme bir grup Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) uzmanları tarafından geliştirilip 1990'lı yıllarda önemi daha çok artarak "beşikten mezara öğrenme" şeklinde adlandırılmıştır (European Commission, 2003).

Hayat boyu öğrenmede amaç, insanların bilgi topluluğuna uyum sağlayabilmeleri ve buldukları toplumdaki hayatlarıyla mücadelede ekonomik ve sosyal hayatın tüm aşamalarına etkin olarak katılmalarını sağlamaktır (Berberoğlu, 2010). Ayrıca hayata aktif olarak katılan kişilerin öğrenme becerilerini de kendilerinin kazanması kaçınılmazdır. Problem tanımlama, karara ulaşma, izleme, değerlendirme ve problem çözme gibi beceriler bireyin hayatının devamı için çok önemlidir (Senemoğlu, 2001). Geleneksel öğrenmede, bilginin kaynağı öğretmendir ve öğrenciler öğretmenden bilgi alıp öğrendiklerini yaparlar, dolayısıyla yaratıcılık sınırlıdır. Bu eğitim türü, ilköğretimden yükseköğretime kadar uzanır ve çoğunlukla müfredata dayalıdır. Başka bir deyişle, sınırlı öğrenme fırsatlarıyla ihtiyaçları karşılamayı amaçlayan bir öğrenme yolu olarak adlandırılabilir. Geleneksel eğitimde öğretmenler önce öğretimin içeriğine ilişkin temel eğitime sahip olurlar, bilginin kaynağı konumunda olurlar ve daha sonra mesleki eğitim yoluyla eksik konuları tamamlarlar. Geleneksel öğrenmeye öğrencinin bakış açısıyla bakıldığında, öğrenciler test edilerek yeterlilik seviyeleri belirlenir. Hayat boyu öğrenme kavramı ise birbirinden öğrenenlerin farklı bakış açıları geliştirdiği, yaratıcılığın öne çıktığı ve sınırların ortadan kalktığı bir öğrenme sürecidir. Günlük yaşantı içerisinde bireyler yaparak ve grupla daha etkili öğrenirler. Hayat boyu öğrenmeyi ilke edinen eğitimcilerse yeni bilgi ve deneyimler edinerek, öğrenmelerini sürekli kılarak öğrencilerini geliştirmeye yönelik farklı bakış açısı oluşturma şansı bulmaktadırlar. Hayat boyu öğrenme sürecinde öğrenen bireyler, formal ve informal tüm öğrenme fırsatlarını kullanarak ne öğreneceğine karar verir ve amaçlarına ulaşır. Her hedefin yeni bir hedefe götürdüğü düşünüldüğünde bu kavram, hayat boyu öğrenmeyi ilke edinenler için insanı hayatın her aşamasında aktif kılan sonsuz bir döngüye benzetilebilir (Yüksel, Gündoğdu, Akyol & Vural, 2016). Geleneksel öğrenmede bilginin kaynağı öğreticiyken hayat boyu öğrenmede ise öğretici bilgiye ulaşmak için yol gösteren ve rehberlik edendir. İnsanlar, alışılmış ve örgün eğitimin yeterli düzeyde olmadığı, endüstrinin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılayamayacağını düşündükleri veya anladıkları için hayat boyu öğrenmeyi kolay kabul etmişlerdir. Bu nedenle hayat boyu öğrenme formal eğitime alternatif olarak değil, örgün eğitimdeki tamamlanmamış bilgilerin tamamlandığı veya henüz keşfedilmemiş yeteneklerin keşfedildiği öğrenme süreci olarak görülmektedir (Berberoğlu, 2010).

## **Hayat Boyu Öğrenmenin Tarihsel Gelişimi**

Hayat boyu öğrenme kavramı olarak ilk defa 1920'li yıllarda John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle aracılığıyla gündelik hayatın devam eden bir boyutu olduğunun anlaşılmasından sonra ortaya çıkmış ve kullanılmıştır. 1970'li yıllarda bir UNESCO politikası haline gelen hayat boyu öğrenme, 1970-1980 yıllarında başta OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) olacak şekilde tüm eğitimcilerin ve eğitimde politika yapımcıların arasında bir sürekli eğitim kavramı olarak popüler hale gelmiştir. 1970 yılında UNESCO tarafından yayınlanan ve eğitimin okul çağı yaş dışına taşınmasını, eğitime hayat kalitesini arttıran bir araç olarak ilgi gösterilmesini vurgulayan "Faure" raporu hayat boyu öğrenme alanında öncülük eden belgelerdendir (Akkuş, 2008). Hayat boyu öğrenme kavramının uluslararası seviyede gündeme gelmesi 1970'li yıllardan sonra olmuştur. Dehmell bu alanın tarih içerisindeki gelişimini üç döneme ayırmıştır (Beycioğlu & Konan 2008):

1) Hayat Boyu Öğrenme Kavramının İlk Zirve Dönemi (1970'lerin başı): Kavramının uluslararası düzeyde ilk defa tartışılmaya başlandığı dönem olmuştur. UNESCO, OECD ve Avrupa Konseyi gibi kuruluşlar hayat boyu öğrenme kavramına ilgi göstermeye başlamışlardır. Bu süreçte hayat boyu öğrenme kavramı içerisinde sosyal ve kültürel hedefler ve insani idealler ön plana çıkmıştır.

2) Hayat Boyu Öğrenme Kavramına İlginin Azaldığı Dönem (1970'lerin ortaları-1990'ların başı): Hayat boyu öğrenme alanına olan ilginin azaldığı dönemdir. Bu süreçte ekonomik sorunlar hükümetlerin gündemine girmiş, bu nedenle ekonomik söylemin hakim olduğu hayat boyu öğrenme teorisi oluşmaya başlamıştır.

3) Hayat Boyu Öğrenme Kavramının İkinci Öğrenme Zirve Dönemi (1990'ların başından günümüze): Bu dönem hayat boyu öğrenmenin anlamının derinleştiği süreçtir, hakim olan insancıl yaklaşım yerine artık yararcı ve ekonomik bir anlayış oluşmuştur. Bu dönemin zirve olarak görülmesini etkileyen faktörlerin başında sadece eğitimcilerin değil, ekonomist ve sosyolog gibi farklı alanlardan bilim adamlarının da terimi kullanmaları ve kendi alanlarına göre yorumlamalarıdır. Bu dönemde UNESCO, OECD ve en önemli aktörlerden AB (Avrupa Birliği) gündemlerine tekrar bu kavramı almıştır (Beycioğlu & Konan, 2008).

Avrupa Parlamentosu'nun 1996 yılını "Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı" ilan etmesi Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenme alanında attığı önemli bir adımdır. "Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı" ile bireylerin sosyal, toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişime adaptasyonlarını arttırmak ve demokratik karar alma sürecine katılımlarının sağlanması amaçlanmıştır. AB, Lizbon'da 10 senelik stratejik amaçları paylaştığı 2000 yılındaki toplantısında hızla değişen dünyada radikal değişime olan ihtiyacı dile getirdi. Bu dönüşümün içeriğinde "ekonomik reformun geliştirilmesi", "sosyal refah" ile birlikte "eğitim sistemlerinin modernizasyonu"na değinilmiştir (Avrupa Komisyonu [European Commission], 2000). AB Komisyonu'nu 2000 yılında hayat boyu öğrenmeye ilişkin Memorandum on Lifelong Learning [Yaşam Boyu Öğrenme Bildirisi] onaylanmıştır. Bildirinin uygulanması komisyona tam üye olan ve

adaylık durumunda olan devletlerde gündeme gelerek bu alanın gelişmesine katkıda bulunmuştur. Yine bu belgenin ana odak noktası, Hayat Boyu Öğrenme kavramının bilgiye dayalı bir ekonomi ve topluma geçmek için önemli olmasıdır, 2004 yılında, "Eğitim ve Öğretim: 2010" ara raporuyla, "kavramı uygulamak için acil eylem" çağrısında bulunulmuştur. Bununla beraber, komisyon entegre bir program aracılığıyla hedefe ulaşmaya çalışmıştır. Bu program, okul eğitimi için Comenius, yükseköğretim için Erasmus, Yetişkin Eğitimi İçin Grundtvig ve meslek eğitimi için Leonardo Da Vinci programlarını içermektedir. Hayat boyu öğrenme kavramının AB eğitim politikalarında merkezi konuma gelmesinde bu planın etkisi büyüktür (Dehmell, 2006). Avrupa Komisyonu'na (European Commission, 2019) göre hayat boyu öğrenme felsefesine sahip bireyler şu yeterliklere sahip olmalıdır:

- 1) Ana Dilde İletişim,
- 2) Yabancı Dillerde İletişim,
- 3) Matematiğin ve Temel Becerilerin Teknoloji ve Bilimde kullanımı,
- 4) Sayısal Beceri,
- 5) Öğrenmeyi Öğrenme,
- 6) Vatandaşlık ve Sosyal Beceriler,
- 7) Girişimci Olma Ruhu ve
- 8) Kültürel Farkındalık

Bu yeterliliklere sahip olmak günümüzde bireylerin daha kaliteli bir yaşam sürerek istihdam sorunlarını önlemek için büyük önem taşımaktadır. Avrupa Birliğine üye devletlerinin çoğunda hayat boyu öğrenmeyi destekleyen doğrudan bir yasal metin bulunmamasına rağmen ülkelerin birliğe katılım sürecinde eğitim basamaklarına hayat boyu öğrenme kavramını yerleştirmesi uygulama örnekleriyle gözlenebilmektedir (akt. Beycioğlu & Konan, 2008).

### **Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme**

Toplumu cehaletten kurtarmaya çalışan Mustafa Kemal Atatürk, "zaferden sonra yapılacak iş, bağımsızlık savaşı kadar önemliydi" diyerek Milli Mücadele'nin sadece savaş meydanlarıyla sınırlı olmadığını, yapılacak işlerin sürekli olduğunu belirtmiştir. Sakarya Savaşı'ndan önce 16-21 Temmuz 1921'de ilk kez Maarif Kongresi yapılmıştır. Atatürk cepheden gelerek kongreye katılmış ve yaptığı açılış konuşmasında kurulacak yeni devletin ayakta kalabilmesinin eğitim ile mümkün olduğunu söylemiş ve Halk Mektepleri Projesi ile halka okuma-yazma öğretmeye yönelik uygulamalara yer vermiştir (Önal, 2010). Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleşen harf inkılabı ile halkın her kesiminde okuma yazma konusunda seferberlik başlatılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk halk eğitim birimi, 1926 yılında Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı Eğitim ve Öğretim Dairesi bünyesinde "Halk Terbiyesi Şubesi" adı altında kurulmuştur. Ancak ne yapacaklarını tam olarak bilemedikleri, gerekli hazırlıkların yapılamadığı ve halk eğitimi konusunda uzman personel eksikliği olduğu için başarı sağlanamamıştır (Okçabol, 2006). Cumhuriyetin ilk yıllarında İrşad Heyetleri, Türk Öğretmenler Birliği Halk Dersaneleri, Halk Eğitimi Şubesi, Halkı Okutma Mektepleri Genelgesi, Halk Derslikleri, Millet Mektepleri, Halkevleri, Köy Eğitim Kursu ve Köy Enstitüleri halk eğitimi adına önemli adımlardır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sunulan Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Belgeleri, ülkemizin bu alanda halihazırdaki ihtiyaçlarıyla beraber ihtiyaçlara yönelik atılacak adımları göstermektedir. Öncelikle, Türkiye'nin 16 önceliğini listeleyen 2009–2013 Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi ve Eylem Planı Belgesi, hayat boyu öğrenme altyapısını güçlendirerek nitelikli eğitime erişimi kolaylaştırma genel hedefini tanımlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010). 2014-2018 Türkiye'nin Hayat Boyu Öğrenme Stratejisinde toplumda hayat boyu öğrenme kültürünü ve bilincini oluşturmak, hayat boyu öğrenme fırsatlarını ve arzını artırmak, hayat boyu öğrenme fırsatlarına erişimi arttırmak, hayat boyu rehberlik sistemi ve danışmanlığı geliştirmek, ön öğrenmelerin tanınma sistemini geliştirmek, hayat boyu öğrenme izleme ve değerlendirme sistemini öğrenmek ve geliştirmek olmak üzere altı öncelik belirlenmiştir.

Hayat boyu öğrenme kavramına ve yetişkin eğitimi konularına Milli Eğitim Şuralarında ve Kalkınma Planlarında da sıklıkla yer verilmiştir. Ülkemizde 2001-2023 yılları arasında beşer yıllık süreçleri kapsayacak şekilde hazırlanan sekizinci, dokuzuncu, onuncu ve on birinci kalkınma planlarında, hayat boyu öğrenmenin önemi vurgulanmıştır. 2019-2023 yıl aralığını kapsayacak şekilde hazırlanan on birinci kalkınma planında hayat boyu öğrenmenin toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılacağı üzerinde durulmuştur (Kalkınma Planları, 2022). 2011 yılında MEB'e bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kurulması (HBÖGM), üniversitelerin eğitim fakültelerinde eğitim bilimleri anabilim dalına bağlı olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim dalı açılması ve bunun yanında öğretmenlik bölümleri programlarında bulunan seçmeli derslerin arasına Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme dersinin eklenmesi, bu alana verilen önemin son yıllarda arttığı destekler niteliktedir.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde bu alana gösterilen ilginin son zamanlarda hızla arttığı görülmektedir. Hayat boyu öğrenmenin bireyin içinde bulunduğu her ortamda gerçekleşip; zaman, yer, yaş, eğitim düzeyi gibi kısıtlamaları göz ardı eden bir kavram olması eğitim alanında dünyada yürütülen çalışmalar arasında ön sıralara gelmesinde etkili olmuş ve hayat boyu öğrenme kavramıyla ilgili çeşitli çalışmalar yürütülmüştür (Güleç vd., 2012). Bu çalışmalar genel olarak yetişkin eğitimi ile ilgili konular olurken bununla beraber yeterlilik kazanmaya ve yeterlilik gelişimine yönelik konular da alanda çalışılan konular arasındadır. Bunun yanında belirli yıl ve

kapsamlarda yapılan çalışmaların taranarak düzenlendiği çalışmalar da mevcuttur. Sevinç ve Çelebi (2020) öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin hayat boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasında anlamlı fakat düşük seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ünal (2019), yükseköğretim kurumlarında kullanılan ders kitaplarının öğrencilerin hayat boyu öğrenme becerilerini kazanmasındaki etkisini araştırdığı çalışmada ders kitaplarının hayat boyu öğrenme becerisi kazandırmada yetersiz olduğunu, hazırlayan kişilerin hayat boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Boztepe ve Demirtaş (2018), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında hayat boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ancak bu ilişkinin zayıf olduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Gökbulut (2021) öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerini incelemiş ve genç öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bununla beraber öğretmenlerde yaş ile hayat boyu öğrenme eğilimi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ay ve Şahan (2018) aile eğitimi kapsamında verilen kursların yetişkin eğitimi açısından etkililiğini incelediği çalışmalarında, bu kursların kursu alan yetişkinlerce önemsendiği, yetişkinlerin bu kursların yaygınlaştırılıp, zorunlu tutulması yönünde düşünceleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında bu kurslara çoğunlukla annelerin katıldığı, baba katılımının düşük düzeyde olduğu, kursa katılan yetişkinlerin kursların sonunda davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğu da çalışmanın dikkat çeken sonuçları arasındadır. Ulusoy ve Akpınar (2018) herhangi bir hayat boyu öğrenme programına kayıtlı olan yetişkinlerin bu kurslar hakkındaki görüşleri üzerine yaptıkları çalışmalarında yetişkinlerin bu kurslara kendini geliştirme, ekonomi, istihdam, kişisel gelişime katkı gibi amaçlarla kayıtt olduklarını ve yetişkinlerin içinde buldukları gelişimsel dönemin görevleri doğrultusunda bu kurslara kayıt yaptırdığı sonucuna ulaşmıştır. Şahan ve Yasa (2017) hayat boyu öğrenme alanında yüksek lisans yapan öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında eğitim gören öğrencilerinin çoğunun yüksek lisansa başlama amaçları arasında bireysel olarak gelişim, çocuklara rol model olma, mesleki olarak ilerleme gerekçeleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğunun aldıkları eğitim ile beklentilerinin örtüştüğü sonucu da ortaya çıkmıştır. Yenen ve Yıldırım (2020) çalışmalarında yetişkin eğitimi programları kapsamında okuma yazma kursuna katılan kadınların günlük yaşantılarında olumlu sonuçlar aldıklarını, özgüven duygusu kazandıklarını, geleceğine yönelik yeni hedefler koyduklarını ve öğrenimlerini devam ettirme kararı aldıkları sonucuna ulaşmıştır. Yüksel ve diğerleri (2016) çalışmalarında 2000-2015 yılları arasında Türkiye’de hayat boyu öğrenme ile ilgili yapılmış makale ve tezler değerlendirilmiş, çalışmaların çoğunlukla algı ve tutum inceleme amacıyla yazıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Öztürk (2020) Türkiye’de 2000-2020 tarihleri arasında hayat boyu öğrenme alanında yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin incelendiği çalışmada, “hayat boyu öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” kelimeleri ile yapılan aramalarda ilk tezin 2007 yılına ait olduğu, ülkemizde bu alanda

tez çalışmalarına çok geç başlandığı fakat son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların arttığını ifade etmiştir. Özüdoğru, Baltacı ve Özçakır (2021) yaptıkları çalışmada 2007 ve 2018 yılları arasında hayat boyu öğrenme ile ilgili lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Bu incelemeler sonucunda hayat boyu öğrenme alanı ile ilgili çalışılan konulara bakıldığında; öğretmenlerin ve diğer meslek gruplarının hizmet içi ve mesleki eğitim süreçleri (%21,54), hayat boyu öğrenmede dijital teknolojiler (%13,85), bireylerin yeterlilik düzeylerini geliştirme ve yeni yeterlilikler kazandırma (%10,77), kendi kendine öğrenme (%10,00), hayat boyu öğrenmede yetişkin eğitimi (%7,69), Avrupa Birliğinde ele alınan konular ve politikalar (%6,15) konularının olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Hayat boyu öğrenme sadece belirli ülkelerde değil tüm dünyada yoğun olarak ilgi duyulan bir yaklaşımdır. Türkiye’de 2000’li yıllardan itibaren sistem oluşturmak adına hayat boyu öğrenme kavramına dair çalışmalar hız kazanmıştır. Hayat boyu öğrenme alanına duyulan ilgi tüm dünyadakine paralel olarak ülkemizde de yıllar içerisinde artmış olup alanda yürütülen çalışmaların sayısı da gittikçe artmaktadır. Tüm dünya ülkeleriyle beraber Türkiye’de de hayat boyu öğrenme alanına yönelik tutumun belirlenmesi ve bu alanda ortak bir dil geliştirme düşüncesi, alana yönelik çalışmaların sayısındaki artışın nedenleri arasında gösterilebilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde bu alanda son yıllarda yapılan çalışma sayılarının artış gösterdiği sonucuna ulaşılabilir. Son yıllarda hayat boyu öğrenme konusu ile ilgili yapılan çalışmaların sayılarında artış olmasına rağmen bu konu ile ilgili derleme çalışmalarının sayısının azlığı dikkat çekmektedir. Hayat boyu öğrenme kavramının öneminin ve bu alanda yapılan çalışmaların son yıllarda arttığı düşünüldüğünde, bu çalışma ile hayat boyu öğrenme alanında 2013-2023 yılları arasında yapılmış araştırmaların farklı değişkenler açısından nasıl bir eğilime sahip olduğunun incelenmesi, sonraki yıllarda yapılacak çalışmalara yön belirlemesi ve rehberlik etmesi açısından önem taşımaktadır. Hayat boyu öğrenme alanında yapılmış çalışmanın bir araya getirilerek incelenmesi bu alanda çalışma yapacak araştırmacılara fikir vermesi bakımından önemlidir, bu çalışmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı Türkiye’de 2013-2023 yılları arasında hayat boyu öğrenme alanı ile ilgili yayınlanan araştırma/inceleme türündeki makalelerin yayınlandıkları yıllara, konusuna, yöntem ve desenine, örneklem türüne, örneklem büyüklüğüne, veri toplama araçlarına, veri analiz tekniğine göre dağılımlarını incelemektir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma kapsamında, Dergi park veri tabanında bulunan 2013-2023 Mayıs ayı tarihleri arasında “hayat boyu öğrenme”, “yaşam boyu öğrenme” ve “yetişkin eğitimi” ifadelerini başlıklarında içeren araştırma makaleleri incelenmiştir. Araştırma bir nitel



araştırma yöntemi olan doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Doküman analizinde, araştırmaya konu olan olgu veya olgulara dair bilgiler sunan yazılı materyallerin analizi amaçlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

### **Çalışma Grubu**

Dergi park veri tabanında 2013–2023 yılları arasında yayınlanan ve başlıklarında “hayat boyu öğrenme”, “yaşam boyu öğrenme” ve “yetişkin eğitimi” ifadelerini içeren araştırma inceleme ve derleme türlerinde 188 adet makaleye ulaşılmıştır. Araştırma konusu kapsamında amaçlı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Amaçlı örnekleme; kapsamlı bir araştırma yapabilmek için araştırmanın amacı bağlamında çok fazla bilgi içeren durumları seçmektir (Büyüköztürk vd., 2008). Seçilen yöntem doğrultusunda “hayat boyu öğrenme”, “yaşam boyu öğrenme” ve “yetişkin eğitimi” ifadelerini başlıklarında içeren makalelere yönelik taramalar yapılmıştır. Bu örnekleme türünde araştırmacılar kimi veya neyi seçeceklerine kendi takdirlerine göre karar verirler ve araştırma amaçlarına en uygun örnekler çalışma grubuna dahil edilir (Balci, 2011). Çalışma grubu seçilirken aşağıdaki kriterler göz önünde bulundurulmuştur;

1. Dergipark veri tabanında arama kısmına “hayat boyu öğrenme”, “yaşam boyu öğrenme” ve “yetişkin eğitimi” ifadeleri yazılarak başlıklarında bu ifadeleri içeren makaleler,

2. Nitel, nicel ve karma türünde olan araştırma-inceleme makaleleri,

3. 2013 yılından 2023 Mayıs ayına kadar olan süre içerisinde yayınlanan araştırma-inceleme makaleleri değerlendirilmiştir. Bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda 63 adet derleme türündeki makale çalışmaya dahil edilmemiştir. Araştırmanın çalışma grubu 125 araştırma inceleme türünde makaleden oluşmaktadır.

### **Veri Toplama Aracı**

2013-2023 yılları arasında Dergi park veri tabanında hayat boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramlarını başlıklarında içeren araştırma makalelerinin analizini yapmak amacıyla Sözbilir ve Kutu (2008) tarafından geliştirilen ve Ozan ve Köse (2014) tarafından revize edilmiş makale sınıflama formu (Ek 1) kullanılmıştır. Form, makale künyesi, araştırmanın deseni/yöntemi, veri toplama aracı, örnekleme ve veri analiz yöntemleri olmak üzere temel olarak beş bölümden oluşmaktadır. Ozan ve Köse (2014) yaptıkları çalışmada formun kapsam geçerliğinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Veri toplama aracı Ek 1’de sunulmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Türkiye’de yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenme alanlarında bilimsel dergilerde yayınlanan araştırma-inceleme makalelerine ulaşmak için Dergi park veri tabanı kullanılarak başlıklarında “yaşam boyu öğrenme”, “hayat boyu öğrenme” ve “yetişkin eğitimi” ifadelerini içeren makaleler taranmış; bu konu

başlıklarına uygun tüm makaleler kapsama dahil edilmiştir. Araştırma kapsamında zaman sınırlamasına gitmek amacıyla 2013-2023 yılları arası seçilmiştir. Bu kriterlere uyum toplam 188 makale bulunmuştur. Bulunan makaleler araştırma-inceleme ve derleme makaleleri olarak gruplandırılmış ve 63 derleme makalesi kapsam dışında tutularak, 125 araştırma makalesi çalışma kapsamına alınmıştır. Bu makaleler makale sınıflama formunda belirtilen ölçütler doğrultusunda incelenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemi, farklı veri toplama teknikleriyle toplanan verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip ortaya çıkan bulguların okuyanlara yorumlanmış şekilde sunulmasını amaçlamaktadır. Betimsel analiz, çalışılmak istenen farklı durum ve olaylar hakkında özet bilgi sağlaması sebebiyle araştırma yapan kişilerce sık sık tercih edilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Araştırma kapsamında yer alan makaleler; yayımlandıkları yıl, konu, yöntem ve desen, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama araçları, veri analiz tekniği değişkenleri açısından incelenmiş ve Excel programında sınıflandırılarak kaydedilmiştir. Analiz sonuçları frekans, yüzde değerleri ve grafikler kullanılarak gösterilmiştir. Bu çalışmada güvenilirlik hesabı için Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülünden yararlanılmıştır. Bunun için kodlamalar üç ayrı uzmana gösterilerek çalışmanın güvenilirliği %80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmanın her aşamasında Araştırma ve Yayın etiğine uyulmuş olup literatüre dayalı bir çalışma olduğundan etik onay gerektirmemiş, tüm alıntılarının kaynakçada gösterilmesine dikkat edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, Dergi park veri tabanından 2013-2023 tarihleri arasında hayat boyu öğrenme alanında yayınlanan 125 adet araştırma makalesinin incelenmesi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

### Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Araştırmanın kapsamında incelenen makalelerin 2013-2023 yılları arasındaki dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

*Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	f	Yüzde(%)
2013	-	-
2014	2	1,6
2015	9	7,2
2016	10	8
2017	18	14,4
2018	20	16
2019	17	13,6
2020	17	13,6

2021	15	12
2022	12	9,6
2023	5	4
<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>% 100</b>

Tablo 1 incelendiğinde ulaşılan makalelerin hiçbirinin 2013 yılında yer almadığı görülmektedir. 2014 yılında 2,2015 yılında 9, 2016 yılında 10, 2017 yılında 18, 2019 yılında 17, 2020 yılında 17, 2021 yılında 15, 2022 yılında 12, son olarak 2023 yılında 5 makalenin yayınlandığı anlaşılmıştır. Ancak 2023 yılı tamamlandığında bu araştırmaların artacağı tahmin edilmektedir.

### Makalelerin Konularına Göre Dağılımı

Araştırma sonucunda elde edilen makalelerin başlıklarında geçen alan isimlerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

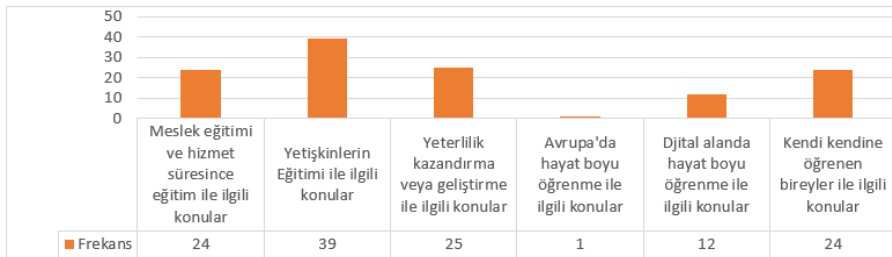
Tablo 2.

#### Makalelerin Başlıklarında Kullanılan Alan İsimlerine Göre Dağılımları

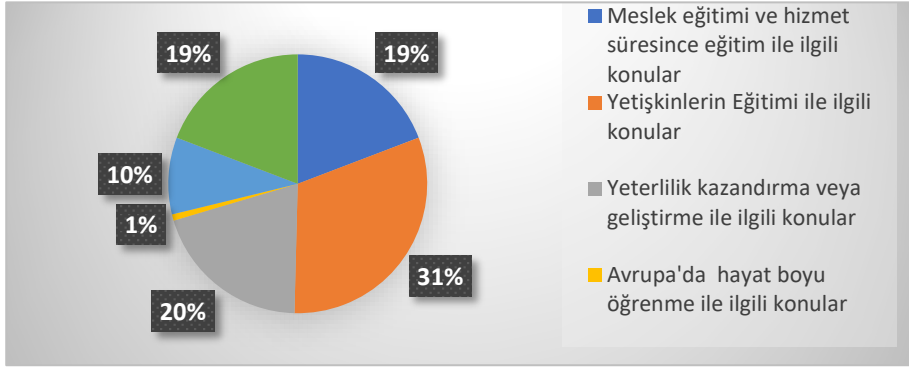
İsmlendirme	f	Yüzde(%)
Hayat boyu öğrenme	32	25,6
Yaşam boyu öğrenme	52	41,6
Yetişkin eğitimi	41	32,8
<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>% 100</b>

Tablo 2 incelendiğinde başlığında hayat boyu öğrenme ifadesi bulunan 32 makale, yaşam boyu öğrenme ifadesi bulunan 52 makale ve yetişkin eğitimi ifadesi bulunan 41 makale bulunduğu görülmektedir. Tablo 2’ye göre makale başlıklarında alan ismi olarak “yaşam boyu öğrenme” ifadesine daha çok yer verildiği (%41,6) sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda ulaşılan makalelerin konularına göre frekans dağılımları Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1 incelendiğinde en fazla çalışılan konu alanının yetişkinlerin eğitimi ile ilgili konular olduğu, en az çalışılanın ise Avrupa’da hayat boyu öğrenme ile ilgili konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu verilerin yüzdeleri Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Makalelerin çalışılan konu alanına göre dağılımı

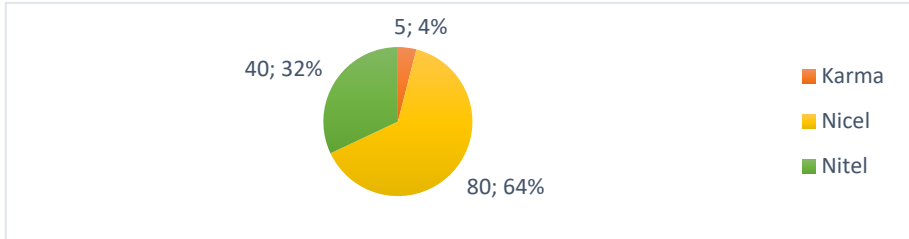


**Şekil 2.** Makalelerin çalışılan konu alanına göre yüzdesel dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde ulaşılan makalelerin anahtar kelimelerinden yola çıkarak yapılan konu sınıflandırmalarına göre en çok çalışılan konu alanı (%31) yetişkinlerin eğitimi ile ilgili konular olmuştur. Bu konuyu yeterlilik kazandırma ve yeterlilik geliştirme ile ilgili konular (%20) takip etmiştir. Kendi kendine öğrenen bireyler ile ilişkili konular (%19) ile meslek eğitimi ve hizmet süresince eğitim ile ilgili konular (%19) hakkında yapılan çalışmaların eşit sayıda olduğu görülmüştür. Dijital alanda hayat boyu öğrenme ile ilgili konular (%10) ve Avrupa'da hayat boyu öğrenme (%1) konuları da bu alanda çalışılan diğer konular olmuştur. Şekil 2'de görüldüğü gibi ulaşılan makalelerde birçok farklı konuda çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Makalelerin Yöntemlerine ve Desenlerine Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında ulaşılan makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı Şekil 3'te verilmiştir.



**Şekil 3.** Makalelerin yöntemlerine ilişkin dağılımı

Şekil 3'e göre 2013-2023 yılları arasında hayat boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ifadelerini başlıklarında içeren 80 tane araştırma makalesinde nicel araştırma yöntemi kullanıldığı görülmektedir. Nitel araştırma yöntemine sahip makalelerin sayısı 40 olup, çalışma kapsamında ulaşılan makalelerden 5 tanesi karma araştırma yöntemine sahiptir. İncelenen makalelerde çoğunlukla nicel araştırma yönteminin tercih edildiği, bunu nitel araştırma

yöntemlerinin izlediği ve karma araştırma yönteminin nitel ve nicel yöntemlere göre daha az tercih edildiği görülmüştür. Çalışma kapsamında ulaşılan makalelerin araştırma desenlerine ve araştırma alt desenlerine göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.  
*Makalelerin Yöntemine ve Desenine İlişkin Dağılımı*

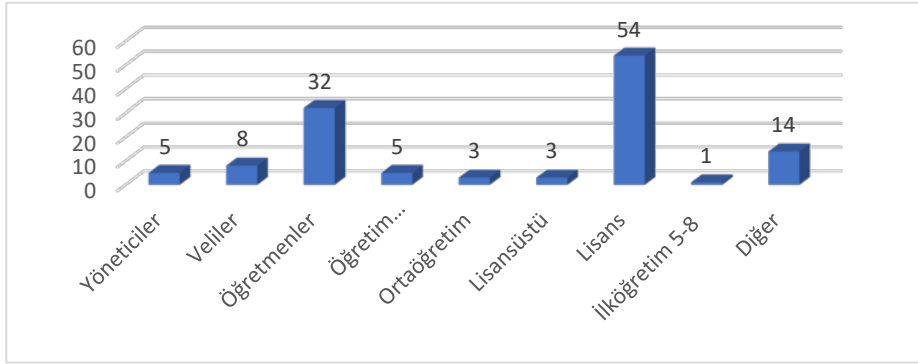
Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	Araştırma Alt Deseni	Frekans(f)	Yüzde(%)
Nicel yöntem	Deneyisel çalışmalar	Gerçek deneyisel çalışmalar	-	-
		Yarı deneyisel çalışmalar	1	0,8
		Zayıf deneyisel çalışmalar	-	-
	Deneyisel olmayan çalışmalar	Betimsel tarama çalışmaları	52	41,6
		İlişkisel tarama çalışmaları	37	29,6
Nitel yöntem	Etkileşimli çalışmalar	Karşılaştırmalı çalışmalar	2	1,6
		Kültür Analizi çalışmaları	-	-
		Olğubilim çalışmalar	10	8
		Kuram oluşturma çalışmaları	-	-
		Örnek olay (Durum çalışması)	13	10,4
		Eleştirel çalışmalar	-	-
	Etkileşimli olmayan çalışmalar	Diğer çalışmalar	-	-
		Kavram analizi çalışmaları	-	-
		Tarihsel analiz çalışmaları	-	-
		Meta analiz çalışmaları	-	-
		Diğer çalışmalar	5	4
		Karma çalışmalar	Açıklayıcı çalışmalar (Nicel/Nitel)	3
Karma yöntem	Karma çalışmalar	Keşfedici çalışmalar (Nitel/Nicel)	2	1,6
		Çeşitleme çalışmaları (Nitel + Nicel)	-	-
		<b>Toplam</b>	<b>125</b>	<b>% 100</b>

Tablo 3' e göre çalışma kapsamında incelenen bir makalenin deneyisel, 91 makalenin deneyisel olmayan, 28 makalenin etkileşimli ve 5 makalenin karma araştırma deseninde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başlıklarında hayat boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ifadelerine yer veren bir makalenin deneyisel araştırma deseni ve yarı deneyisel alt araştırma deseninde olduğu belirlenmiştir. İncelenen makalelerin çoğu deneyisel olmayan araştırma desenine sahiptir. Deneyisel olmayan araştırma desenine sahip 91 makale incelendiğinde en fazla betimsel tarama alt desenine sahip makaleler olduğu (%41,6), bunu sırasıyla ilişkisel tarama (%29,6) ve karşılaştırmalı alt desenin uygulandığı makaleler (%1,6) izlemektedir. Etkileşimli desene sahip makalelerin (%18,4) alt desenlerinde durum çalışması (%10,4) ve olğubilim (%8) tercih edilmiştir. Doküman analizi alt deseni (%4) de bazı makalelerde tercih edilirken çalışma kapsamında kullanılan makale sınıflama formunda diğer kategorisinde ele alınmıştır. Çalışma kapsamında incelenen makalelerde etkileşimli olmayan desene sahip bir makaleye rastlanmamıştır. Karma desene sahip makaleler

tüm çalışmaların %4' ünü oluşturmaktadır. Karma desene sahip makaleler açıklayıcı alt desen (%2,4) ve keşfedici alt desenin (%1,6) uygulandığı makalelerdir.

### Makalelerin Örneklemelere Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında ulaşılan makalelerin örneklem gruplarına göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.

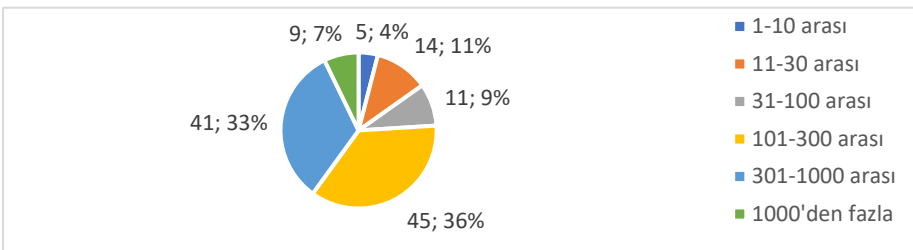


Şekil 1. Makalelerin örneklem gruplarına ilişkin dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde çalışma kapsamında araştırılan makalelerde çalışılan örneklem grup olarak en fazla lisans öğrencileri (f=54) ve öğretmen grupları (f=32) tercih edilmiştir. Bunun yanında yöneticiler, veliler, öğretim elemanları, lisansüstü, ortaöğretim ve ilköğretim grupları da incelenen makalelerde tercih edilen örneklem gruplarıdır. Bazı makaleler örneklem grubu olarak kursiyer, polis, hemşire gibi meslek gruplarını tercih etmişlerdir fakat çalışma kapsamında kullanılan makale sınıflandırma formunda bu meslek grupları bulunmadığından diğer kategorisine dahil edilmiştir.

### Makalelerin Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Araştırma kapsamında ulaşılan makalelerin örneklem büyüklüklerine göre dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.

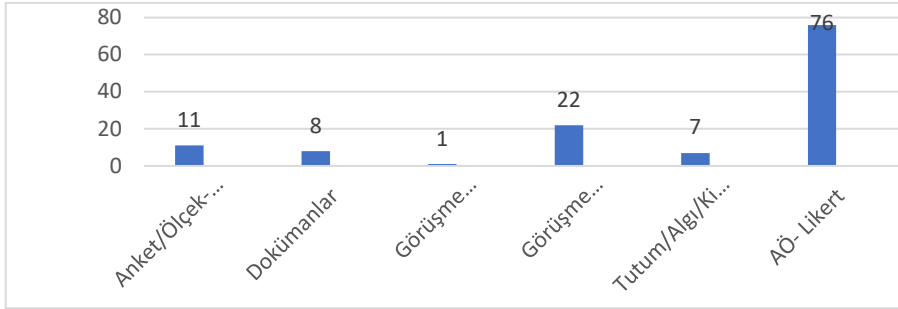


Şekil 2. Makalelerin örneklem büyüklüğüne ilişkin dağılımı

Şekil 5'te incelenen makalelerin örneklem büyüklüklerinin en çok 101 ile 300 arasında (%36) olduğu, 301 ile 1000 arasındaki (%33) örneklem büyüklüğünün ise bunu takip ettiği görülmüştür. Bunun yanında 11-30 arası (%11), 31-100 arası (%9), 1000'den fazla (%7) ve 1-10 arası (%4) örneklem büyüklüklerine de çalışmalarda yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

### Makalelerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen makalelerin veri toplama araçlarına ilişkin dağılım Şekil 6'da gösterilmiştir.



Şekil 3. Makalelerin veri toplama araçlarına ilişkin dağılımı

Makaleler veri toplama araçlarına göre sınıflandırıldığında Şekil 6'da verildiği gibi en çok kullanılan veri toplama aracı ölçekler olduğu görülmektedir. İnceleme kapsamında ele alınan makalelerin büyük çoğunluğunda (f=76) likert veri toplama aracı kullanmıştır. Nitel araştırma kapsamında ele alınan makalelerde ise yapılandırılmış (f=1) ve yarı yapılandırılmış (f=22) görüşme formlarına yer verilmiştir. Ayrıca dökümanlar (f=8), açık uçlu anket (f=11), tutum/algı/kişilik/yetenek testleri (f=7) makalelerde kullanılan diğer veri toplama araçları olmuştur.

### Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine Göre Dağılımı

Çalışma kapsamında incelenen makalelerin veri analiz tekniklerine ilişkin dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

#### Makalelerin Veri Analiz Yöntemlerine İlişkin Dağılımı

Nitел Veri Analiz Yöntemleri			Frekans(f)	Yüzde(%)
Nitel Veri Analizi	Betimsel analiz	Frekans/Yüzde	26	13,1
		Ortalamalama-Standart sapma	31	15,7
Nitel Veri Analizi	Kestirimsel	Grafikle gösterim	-	-
		Korelasyon	19	9,6
		T testi	29	14,7
		Anova	22	11,1
		Ancova	-	-

		Manova	1	0,5
		Mancova	-	-
		Faktör analiz	7	3,5
		Regresyon	7	3,5
		Nonparametrik testler	16	8,1
		Diğer	-	-
Nitel Veri Analizi	Nitel analiz	İçerik analizi	17	8,6
		Betimsel analiz	23	11,6
		Diğer	-	-
<b>Toplam</b>			<b>198</b>	<b>% 100</b>

Tablo 4’te görüldüğü üzere makalelerde veri analiz yöntemlerinden nicel veri analizi en fazla tercih edilen yöntem olmuştur. Nicel verilerin analizinde ise kestirimsel istatistikler 101 kez kullanılırken, betimsel istatistikler 57 kez kullanılmıştır. Betimsel istatistiklerin tercih edildiği makalelerde frekans/yüzde (f=26) ve ortalama-standart sapma (f=31) tercih edilmiştir. Kestirimsel istatistiklerin kullanıldığı makalelerde ise en fazla T-testi (f=29) tercih edilirken, Anova (f=22), korelasyon (f=19), non-parametrik testler (f=16), faktör analizi (f=7), regresyon (f=7) ve Manova (f=1) kullanılan diğer veri analiz yöntemleri olmuştur. Nitel veri analizlerinin kullanıldığı makalelerin sayısı (f=40) , nicel veri analiz yöntemlerinin kullanıldığı makalelere göre daha az sayıdadır. Nitel verilerin analizinde içerik analizinin (f=17) ve betimsel analizinin (f=23) tercih edildiği görülmüştür.

### Sonuçlar ve Öneriler

Dergi park veri tabanında 2013-2023 Mayıs ayı tarihleri arasında başlıklarında hayat boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ifadelerine yer veren makalelerin incelendiği bu çalışmada 2013 yılından başlayarak bu alanda çalışılan makalelerin sayısında genel anlamda artış olduğu görülmektedir. Bunu destekler nitelikte Öztürk (2020) Türkiye’de 2000-2020 tarihleri arasında hayat boyu öğrenme alanında yayınlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizini yaptığı çalışmasında, YÖK ulusal tez merkezi veri tabanında “hayat boyu öğrenme” ve “yaşam boyu öğrenme” ifadeleri ile yapılan aramalar sonucunda son yıllarda bu alanda yapılan çalışmaların genel anlamda arttığını ifade etmiştir. Son zamanda bu alanda yapılan çalışmaların genel anlamda artış göstermesinin sebebi olarak değişen ve gelişen ihtiyaçların da etkili olduğu söylenebilir. Kılıç ve Yılmaz’ın (2019) 2007-2017 yılları arasında hayat boyu öğrenme ile ilgili Web of Science’da yayınlanan makaleleri incelediği çalışmasında incelenen makalelerin 9 farklı dilde yazıldığı, Türkçe yazılan makalelerin sayısının ise bu 9 dil arasında 3. sırada olduğu ve diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında ülkemizde hayat boyu öğrenme alanına artan ilginin yüksek seviyede olduğu sonucu, bu alana gösterilen ilginin yıllar içinde arttığını desteklemektedir. 2023 yılında yayınlanan makale sayısının henüz 2023 yılına yeni girilmiş olması sebebiyle az olduğu düşünülmektedir.



Çalışma kapsamında incelenen makalelerin başlıklarında yaşam boyu öğrenme ifadesine daha fazla yer verilirken bunu yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme ifadeleri takip etmektedir. Her ne kadar birbirlerinin yerine kullanılsa da bu kavramlar arasında farklar vardır. Hayat boyu öğrenme ve yaşam boyu öğrenme kavramları birbirlerinin yerine kullanılan aynı kavramlar iken yetişkin eğitimi kavramı diğerlerinden farklıdır. Hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi de içine alan geniş bir kavramdır. Hayat boyu öğrenme insan hayatının başından sonuna kadar süren dinamik bir süreçtir. Süreç içerisinde bireye eğitim yoluyla kazandırılan her türlü bilgiyi, beceriyi, tutumu ve davranışları kapsayan hayat boyu öğrenme, formal eğitimin aksine yaş ve mekan sınırlaması olmaksızın her yaş ve her alanda devam etmektedir (Samancı & Ocağcı, 2017). Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramları birbirinden farklı anlamlar taşıyan iki kavramdır (Güven & Yıldırım, 2021). Dergi park veri tabanında yapılan aramalar sonucunda ulaşılan makalelerin büyük çoğunluğu araştırma makalesidir. Bununla birlikte araştırma makalesine göre daha az sayıda derleme makaleleri de bulunmaktadır. Bir alanda araştırma makalelerinin derleme makalelerine göre daha fazla sayıda olması alana olan ilgi ve eğilimin arttığını göstermektedir (Erdem, 2011).

Çalışma kapsamında ulaşılan makalelerin konuları incelendiğinde en fazla yeterlilik kazandırma ve yeterlilik geliştirme ile ilgili konuların ele alındığı ve bunu meslek eğitimi ve hizmet sürecinde eğitim ile ilgili konuların ele alındığı makalelerin takip ettiği görülmektedir. Hizmet içi eğitimler bilimsel, teknolojik, ekonomik ve ticari gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlama, iş yöntem ve teknolojilerini geliştirme açısından önemlidir (Sancak, 2002). Makaleler incelendiğinde dikkat çeken sonuçlardan biri de son yıllarda dijital alanda hayat boyu öğrenmeyi kapsayacak şekilde yayınlanan makalelerin sayılarında artış olmasıdır. Yıldız Durak ve Şahin (2018), kodlama ve programlama eğitimlerinin öğretmen adaylarının hayat boyu öğrenme yeterlilikleri üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında verilen bu eğitimlerin hayat boyu öğrenme yeterliliklerinin gelişimi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Erdamar, vd. (2017) çalışmalarında öğretmenlerin eğitsel internet kullanımı konusunda öz yeterlikleri ile hayat boyu öğrenme eğilimleri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Son yıllarda hayat boyu öğrenme alanında dijital teknolojiler konusunda yapılan çalışmaların artışında küresel olarak yaşanan pandemi sürecinin ve teknolojide son yıllarda yaşanan hızlı gelişimlerin etkisi olduğu düşünülmektedir. İncelenen makalelerin çoğunda nicel yöntemlere yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Nicel yaklaşımda, araştırmacının kendi değerlerinden bağımsız olarak gerçeği nesnel olarak keşfetmesi beklenmektedir. Bundan dolayı, araştırmalarında nicel yöntem kullanan araştırmacılar kendilerini araştırmalarından soyutlarlar ve çalışmalarını genellikle bir standart olan ölçme araçlarıyla ortaya çıkarlar (Gall & Borg, 1989: 23). Bu çalışma kapsamında incelenen makalelerde nicel yaklaşımların nitel yaklaşımlara göre daha fazla tercih edildiği görülmüştür. Bunun aksine Saban ve diğerleri (2010) Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) veri tabanını üzerinden yaptıkları

çalışmalarında Türkiye'de nitel yaklaşımların tercih edildiği çalışmaların sayısında yıllar içerisinde artış olduğunu ve eğitim bilimleri alanında en çok tercih edilen yöntemin nitel yöntemler olduğu sonucuna varmışlardır.

Çalışmaların büyük çoğunluğunda tarama modeline dayalı deneysel olmayan betimsel tarama ve ilişkisel tarama kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda ortaya çıktığı gibi literatürde de (Fazlıoğulları & Kurul, 2012; Ozan & Köse, 2012; Saracaloğlu & Dursun, 2010) tarama modelinin eğitim alanında farklı konularda fazlaca kullanılmasına yönelik bulgulara rastlanması bu sonucu destekler niteliktedir. Nitel araştırmaları tercih eden araştırmacıların ise en çok tercih ettikleri desen durum çalışması desendir. Bununla birlikte etkileşimli çalışmalardan olgubilim de araştırmacıların tercih ettiği nitel desenlerden olmuştur. Karma araştırma deseni ise daha az sayıda tercih edilmiştir. Karma deseni içeren makaleler açıklayıcı ve keşfedici alt desenlerde çalışılmış olup, çeşitleme alt desenine sahip bir makaleye rastlanmamıştır. İncelenen makalelerin büyük çoğunluğunda lisans öğrencileri örneklem grubu olarak seçilmiştir. Örneklem olarak öğretmenler ile çalışılan makalelerin sayısı da fazladır. Öğretmenlerin tercih edilme sebebi olarak, eğitim sürecinin tasarımcısı olarak hareket etmeleri ve hayat boyu öğrenme ortamında öğretmenden sorumlu olmaları söylenebilir. Öğretmenler, bireylere hayat boyu öğrenme becerileri kazandıran kişilerdir (Erdamar vd., 2017). Çalışmalarda kullanılan örneklem büyüklüğünde ise en fazla tercih edilen örneklem büyüklüğünün 101-300 kişi olduğu görülmüştür. Bunun sebebi olarak çalışmaların büyük çoğunluğunun nicel yollarla yapılması ve veri toplama aracı olarak tercih edilen likert tipi ölçeklerin büyük gruplara uygulanmasındaki kolaylığı söylenebilir. Örneklem büyüklüğü olarak 30'dan fazla ve 500'den az katılımcıdan oluşan bir çalışma grubu yeterli kabul edilmektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu & Yıldırım, 2012). Bu bağlamda hayat boyu öğrenmeye yönelik incelenen bu çalışmalarda ulaşılan örneklem büyüklüklerinin yeterli olduğu söylenebilir. Çalışmalarda en sık kullanılan veri aracı likert tipi ölçekler olmuştur. Erdoğan, Marcinkowski ve Ok (2009)'un çalışması sonucunda ulaştığı anket ve ölçeklerin eğitim araştırmalarında sıkça kullanıldığı bulgusu bu durumu destekler niteliktedir. Likert tipi ölçekler büyük gruplara kolaylıkla uygulanabildiği için sıklıkla tercih edilmektedir. Çalışmalarda kullanılan veri analiz yöntemleri incelendiğinde nitel ve nicel veri analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemleri ile kestirimsel yöntemlerin hemen hemen eşit sayıda kullanıldığı görülmüştür. Kestirimsel istatistik yöntemlerinden t-testi, anova, korelasyon, faktör analizi, regresyon ve non-parametrik testler tercih edilmiştir. Doğan ve Tok (2018) çalışmasında buradaki sonuca benzer olarak kestirimsel istatistiklerden t-testi ve Anova'nın daha fazla tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır. İncelenen makalalarda nicel yöntemlerden frekans-yüzde analizinin 26 defa ve ortalama-standart sapma analizinin de 31 defa kullanılması da dikkat çeken sonuçlardır. Yine nitel analiz yöntemlerinden olan betimsel analiz de sıklıkla kullanılmıştır. Bu sonuçlara paralel şekilde Yüksel vd. (2016) çalışmalarında bu alanda yapılan çalışmaların nitelde daha çok betimsel ve içerik analizi istatistiklerinin, nicelde ise sıklıkla frekans, ortalama, yüzde, standart sapma, t-testi ve anova

istatistiklerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Sonuç olarak Dergi park veri tabanında 2013-2023 yılları arasında başlıklarında hayat boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ifadelerine yer veren makalelerin incelendiği bu çalışmada yıllar içerisinde çalışılan makale sayısında artış olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların genel olarak lisans düzeyinde olduğu, araştırma/inceleme türünde makalelerin bulunduğu, nicel yöntemlerin ve deneysel olmayan yöntemlerin daha fazla kullanıldığı, veri toplama araçlarından likert tipi ölçeklerin daha çok tercih edildiği, örneklem büyüklüğünün 101 ile 300 kişi arasında olduğu ve nicel veri analiz yöntemlerinin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler yer almıştır.

Hayat boyu öğrenme alanı birden fazla disiplini konu alacak şekilde farklı bakış açılarının sunulduğu ve birden çok yazarlı çalışmalara uygun bir alan olduğundan bu çalışmaların sayısı arttırılabilir. Literatür incelendiğinde karma desenli çalışmaların az sayıda olduğu görüldüğünden karma desene sahip çalışmalar yapılabilir. Yapılacak çalışmalarda lisansüstü öğrenciler, yöneticiler ve veliler ile yapılan çalışmalara yer verilebilir. Bu çalışmanın sınırlılığı kapsamında sadece 2013-2023 yılları arasında ve dergi park veri tabanında yayınlanan makaleler incelendiğinden, yıl aralığı ve veri tabanı genişletilerek daha fazla makaleye ulaşılarak daha kapsamlı bir sonuca ulaşılabilir.

### **Yazar Katkı Oranı**

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almıştır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar bu çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir

### **Kaynakça**

- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.
- Akınoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme becerilerinin göstergesi olarak 2006 Pısa sonuçlarının Türkiye açısından değerlendirilmesi* (Tez no. 231419) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Altunışık, R., Coşkun R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitapevi.
- Ay, F., & Şahan, G. (2018). Aile eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi bağlamında etkililiğinin değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 66-86. <https://dergipark.org.tr/pub/usaksosbil/issue/36870/420932>
- Aydın, A. (2003). Bilgi toplumu oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 183-190.

- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Berberoğlu, B. (2010). Hayat boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Journal of Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi* 5(2), 113-117.
- Beycioğlu, K., & Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa eğitim politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 369-382.
- Bölüköğlu, H. İ. (2002). Bilgi çağında eğitim fakültelerinde resim iş eğitiminin genel bir değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 247-259.
- Boztepe, Ö., & Demirtaş, Z. (2018). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 327-335.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çalışkan Toyoğlu, A., & Doğan, S. (2020). Okullarda hayat boyu öğrenme kültürüne ilişkin öğretmen algıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 566-581.
- Chapman, J., Gaff, J., Toomey, R., & Aspin, D. (2005). Policy on lifelong learning in Australia. *International Journal of Lifelong Education*, 24(2), 99-122.
- Dehmell, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42 (1), 49-62.
- Demirel, M. (2011). Lifelong learning and its reflections on Turkish elementary education curricula. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 87-105.
- Dinevski, D., & Dinevski, I. V. (2004). The concepts of university lifelong learning provision in Europe. *Transition Studies Review*, 11(3), 227-235.
- Doğan, H., & Tok, T. N. (2018). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında yayınlanan makalelerin incelenmesi: Eğitim ve Bilim dergisi örneği. *Current Research in Social Sciences*, 4(2), 94-109.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. Ütopya Yayınevi.
- Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong learning: a postmodern condition of education?. *Adult Education Quarterly*, 51(4), 273- 287.
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G., & Alpan, G. (2017). Lise öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitimsel internet kullanma öz-yeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-657.
- Erdem, D. (2011). Türkiye'de 2005–2006 yılları arasında yayımlanan eğitim bilimleri dergilerindeki makalelerin bazı özellikler açısından incelenmesi: Betimsel bir analiz. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 140-147.
- Erdoğan, M., Marcinkowski, T., & Ok, A. (2009). Content analysis of selected features of k-8 environmental education research studies in Turkey, 1997- 2007. *Environmental Education Research*, 15 (5), 525-548.
- Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve Türkiye'de halk kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 803-834.
- European Commission (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000, Presidency Conclusions, Lisbon.
- European Commission (2003). Implementing Lifelong Learning Strategies In Europe: Progress Report On The Follow-Up To The Council Resolution Of 2002 On Lifelong Learning, Brussels.
- European Commission (2019). Key Competences For Lifelong Learning, Publications Office of the European Union, Lüksemburg.
- Fazlıoğulları, O., & Kurul, N. (2012). Türkiyedeki eğitim bilimleri doktora tezlerinin özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 43- 75.

- Gall, M. D., & Borg, W. R. (1989). Educational research. A guide for preparing a thesis or dissertation proposal in education. 5th edition, Longman, White Plains, NY.
- Gökbulut, B. (2021). Öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri ile hayat boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 469-479.
- Güleç, İ., Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309-325.
- Güven, S., & Yıldırım, G. (2021). Lisansüstü öğrencilerin yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(4), 465-489.
- Kalkınma Planları (2022). <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>, Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (16.05.2023).
- Kılıç, A. E., & Yılmaz, R. (2019). Descriptive analysis of the articles published in the last 10 years within the context of lifelong learning: A meta-analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(1), 322-359.
- Kılıç, A., & Altınışik, S. (2018). Hayat boyu öğrenmede Türkiye açısından yeni bir model: üçüncü bahar üniversitesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1566-1592.
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2nd Edition). Calif. : SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve 2009- 2013 Dönemi Hayat Boyu Öğrenme Faaliyet Planı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2014). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, [http://hbogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2015\\_04/20025555\\_hbostratejibelgesi\\_2014\\_2018.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf) (26.04.2023).
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi:(Yetişkin Eğitimi)*. Ütopya Yayınevi.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: *Türkiye deneyimi. Bilgi dünyası*, 11(1), 101-121.
- Oral, B., & Yazar, T. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 1-11.
- Ozan, C., & Köse, E. (2012). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri: bir içerik analizi. 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Bolu, Türkiye, 27-29 Eylül 2012.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özçiftçi, M., & Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları öz yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Öztürk, H. İ. (2020). Hayat boyu öğrenme alanında yapılan tezlerin içerik analizi. *International Journal of Active Learning*, 5(1), 12-32.
- Özüdoğru, G., Baltacı, Ö., & Özçakır, B., (2021). Türkiye’de hayat boyu öğrenme konusunda yapılan tezlerin bibliyografik değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 829-842.
- Saban, A., Koçbeker Eid, B.N., Saban, A., Alan, S.,Doğru, S., Ege, İ., & Tunç, P. (2010) Eğitimbilim alanında nitel araştırma metodolojisiyle gerçekleştirilen makalelerin analiz edilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 125-142.
- Şahan, G., & Yasa, H. D. (2017). Hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi yüksek lisans eğitiminin öğrencilere katkısının değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(5), 1851-1867.

- Samancı, O., & Ocakcı, E. (2017). Hayat boyu öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Sancak, S. (2002). *Verimliliğin artırılmasında hizmet içi eğitimin rolü* (Tez no. 122941) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Saracaloğlu, A. S., & Dursun, F. (2010). Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerinin incelenmesi. 1. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*, Balıkesir Üniversitesi, Ayyalık.
- Sarıgöz, O. (2015). *Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yaklaşımına ilişkin görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi* (Tez no. 402218) [Yayınlanmamış doktora tezi, Yakın Doğu Üniversitesi-Lefkoşa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim öğrenme ve öğretim- kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Sevinç, Ş., & Çelebi, M. (2020). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile iş doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29 Ekim Özel Sayısı), 3533-3564.
- Sözbilir, M., & Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education [Special issue]*, 24(3), 1-22.
- Tezcan, F., & Devenci, T. (2018). Andragoji ve yaşam boyu öğrenme bağlamında yetişkinlerin öğrenmesi. *Social Science Studies*, 6 (2), 123-137.
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Ulusoy, Y. Ö., & Akpınar, Ş. (2018). Hayat boyu öğrenme programlarına katılan yetişkinlerin kurslara ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 4(6), 211-231.
- Ünal, C. (2006). *Bazı AB ülkelerindeki halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları ve ülkemizin halk eğitim ve mesleki eğitim uygulamaları açısından AB’ye uyumlulaştırılması* (Tez no. 191601) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ünal, D. P. (2019). Ders kitaplarında sunulan içeriğin yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandırma düzeyinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 79-97.
- Uzunboylu, H., & Selcuk, G. (2016). Lifelong learning competency perceptions of teacher candidates according to a teacher training program. *The Anthropologist*, 24(1), 19-125.
- Yenen, E. T., & Yıldırım, M. (2020). Yetişkin eğitimi kapsamında okuma yazma kurslarına katılan kadın kursiyerlerin günlük yaşamlarındaki değişimler. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 719-726.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız Durak, H., & Şahin, Z. (2018). Kodlama eğitiminin öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliliklerinin geliştirmesine katkısının incelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 55-67. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eetd/issue/41971/495179>
- Yüksel, S., Gündoğdu, K., Akyol, B., & Akar Vural, R. (2016). Hayat boyu öğrenme konusunda yayımlanan tez ve makalelere ilişkin bir içerik analizi: 2000-2015. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1491-1513.

### Extended Abstract

The aim of the study is to examine the distribution of research articles published in Turkey between 2013-2023 in the field of lifelong learning according to the years of

publication, subject, method and design, sample type, sample size, data collection tools, and data analysis technique. In this study, research articles containing the expressions "lifelong learning" and "adult education" in the titles between 2013-2023 May in the Dergipark database were analyzed. The research was conducted using the document analysis method, which is a qualitative research method. Document analysis involves examining all kinds of printed publications subject to research from different angles. In the Dergipark database, 188 articles published between 2013 and 2023 were reached. Purposive sampling method was selected in the research. According to the selected method, scans were made for articles related to the field of lifelong learning. While selecting the study group, qualitative, quantitative, and mixed types of research articles containing the expressions "lifelong learning" and "adult education" in their titles were considered, and it was paid attention that their publication dates covered the period from 2013 to May 2023. According to these criteria, 63 review articles were not included in the study. The study included 125 research articles. The article classification form developed by Sözbilir and Kutu (2008) and revised by Ozan and Köse (2014) was used to analyze the research articles. The form basically consists of five sections: article title, research design/method, data collection tool, sample, and data analysis methods. The articles within the scope of the research were examined classified and recorded in the Excel program. The results of the analysis were shown using frequency, percentage values, and graphs. At every stage of this study, Research and Publication Ethics were complied with and care was taken to show all citations in the bibliography.

When the findings obtained were analyzed in general, it was seen that there were no articles in 2013, 11 articles between 2014-2015, 28 articles between 2016-2017, 20 articles in 2018, 34 articles in 2019-2020, 27 articles in 2021-2022 and finally 5 articles in 2023, and the number of articles published increased over time. There were 32 articles with the expression lifelong learning in the title, 52 articles with the expression lifelong learning, and 41 articles with the expression adult education. It is understood that the term "lifelong learning" is used more in the articles. It was seen that the most studied subject area was the subjects related to adult education, while the least studied subject area was the subjects related to lifelong learning in Europe. According to the subject classifications made according to the keywords of the articles accessed, topics related to adult education were the most studied topics. This was followed by topics related to competence acquisition and competence development, self-learning individuals, vocational training, and in-service training. Lifelong learning in the digital sphere and lifelong learning in Europe were also studied. The quantitative research method was used in 80 research articles that included the terms lifelong learning and adult education in their titles. The qualitative research method was used in 40 articles, while 5 of them had mixed research methods. According to the research designs and research sub-designs of the articles reached within the scope of the study, it was concluded that one article was experimental, 91 articles were non-experimental, 28 articles were interactive and 5 articles were mixed research designs.

Most of the articles have a non-experimental research design. Of the 91 articles with a non-experimental research design, the descriptive survey sub-design was the most common, followed by articles with the relational survey and comparative sub-design, respectively. Case studies and phenomenology were preferred in the sub-designs of articles with interactive design. While document analysis sub-design was also preferred in some articles, the article used within the scope of the study was handled in the other category in the classification form. It was understood that explanatory sub-design and exploratory sub-design were applied in a small number of mixed design articles. In the articles researched, undergraduate students and teacher groups were mostly preferred as the sample group studied. In addition, administrators, parents, lecturers, postgraduate, secondary, and primary education groups are also among the sample groups preferred in the articles examined. Some articles preferred professional groups such as trainees, police officers, and nurses as sample groups, but since these professional groups were not included in the article classification form used in the study, they were included in the other category. When the articles are classified according to data collection tools, it is seen that the most commonly used tool is scales. Likert-type data collection tools were used in the majority of the articles analyzed. Structured and semi-structured interview forms were used in the articles analyzed within the scope of qualitative research. In addition, documents, open-ended questionnaires, and attitude/perception/personality/ability tests were other data collection tools used in the articles. Among the data analysis methods, quantitative data analysis was the most preferred method in the articles. In the analysis of quantitative data, predictive statistics were used 101 times, and descriptive statistics were used 57 times. Frequency/percentage and mean-standard deviation were preferred in articles where descriptive statistics were preferred. In the articles where predictive statistics were used, T-test was mostly preferred, while Anova, correlation, non-parametric tests, factor analysis, regression, and Manova were the other data analysis methods used. The number of articles in which qualitative data analysis methods were used was less than the number of articles in which quantitative data analysis methods were used. Content analysis and descriptive analysis were preferred in the analysis of qualitative data. According to the results of this study, it is recommended to include studies with a mixed design, to include studies conducted with graduate students, administrators, and parents, and to conduct more comprehensive studies with more articles by expanding the year range and database.



## Ek 1. Makale sınıflama formu, Ozan ve Köse (2014).

A. MAKALENİN KÜNYESİ				
Makalenin Adı:				
Yazarlar:				
Yayımlandığı Dergi/Yıl/Cilt/Sayı:				
B. MAKALENİN KONUSU:				
C. ARAŞTIRMA DESENİ / MAKALENİN YÖNTEMİ				
1. NİCEL		2. NİTEL		3. KARMA
1. Deneysel	2. Deneysel Olmayan	3. Etkileşimli	4. Etkileşimli Olmayan	5. Karma
1. ( ) Gerçek Deneysel 2. ( ) Yan Deneysel 3. ( ) Zayıf Deneysel	1. ( ) Betimsel tarama 2. ( ) İlişkisel tarama 3. ( ) Karşılaştırmalı	1. ( ) Kültür Analizi 2. ( ) Olgubilim 3. ( ) Kuram Oluşturma 4. ( ) Ömek Olay (Durum Çalışması) 5. ( ) Eleştirel Çalışma 6. ( ) Diğer.....	1. ( ) Kavram Analizi 2. ( ) Tarihsel Analiz 3. ( ) Meta Analiz 4. ( ) Diğer.....	1. ( ) Açıklayıcı (Nitel/Nitel) 2. ( ) Keşfedici (Nitel/Nitel) 3. ( ) Çeşitleme (Nitel + Nicel)
D. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI			E. ÖRNEKLEM	
1. ( ) Gözlem ( ) Katılımcı ( ) Katılımcı Olmayan 2. ( ) Görüşme Formu ( ) Yapılandırılmış ( ) Yarı Yapılandırılmış ( ) Yapılandırılmamış ( ) Odak grup 3. ( ) Başarı Testleri ( ) Açık Uçlu ( ) Çoktan Seçmeli ( ) Diğer 4. ( ) Tutum/Algı/Kişilik/Yetenek Testleri ( ) Açık Uçlu ( ) Çoktan Seçmeli ( ) Diğer 5. ( ) Anket/Ölçek ( ) Açık Uçlu ( ) Likert ( ) Diğer 6. ( ) Dokümanlar 7. ( ) Alternatif değerlendirme araçları (Kavram haritası, Portfolyo vb.) 8. ( ) Diğer (adını yazınız).....			E1. Örneklem	E2. Örneklem Büyüklüğü
			1. ( ) Okul öncesi 2. ( ) İlköğretim 1-5 3. ( ) İlköğretim 6-8 4. ( ) Ortaöğretim 5. ( ) Lisans 6. ( ) Lisansüstü 7. ( ) Öğretmenler 8. ( ) Yöneticiler 9. ( ) Vehiler 10. ( ) Öğretim elemanları	1. ( ) 1-10 arası 2. ( ) 11-30 arası 3. ( ) 31-100 arası 4. ( ) 101-300 arası 5. ( ) 301-1000 arası 6. ( ) 1000'den fazla
F. VERİ ANALİZ YÖNTEMLERİ				
NİCEL VERİ ANALİZİ		NİTEL VERİ ANALİZİ		
1. Betimsel (Descriptive) 4. ( ) Frekans/Yüzde 5. ( ) Ortalama-Standart Sapma 6. ( ) Grafikte gösterim	2. Kestirimsel (Inferential) 7. ( ) Korelasyon 8. ( ) t-testi 9. ( ) ANOVA 10. ( ) ANCOVA 11. ( ) MANOVA 12. ( ) MANCOVA 13. ( ) Faktör Analizi 14. ( ) Regresyon 15. ( ) Non-Parametrik Testler 16. ( ) Diğer.....	3. Nitel Analiz 14. ( ) İçerik Analizi 15. ( ) Betimsel Analiz 16. ( ) Diğer.....		