



ISSN:2602-4071

INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL





INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL

Volume: 8

Issue: 2

July 2024



ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Cilt: 8

Sayı: 2

Temmuz 2024

*International Primary Education Research Journal is an international peer-reviewed journal. The authors are responsible for the all articles, in terms of language, science and legal, published in the International Primary Education Research Journal and the web site: <http://dergipark.gov.tr/iperj> is responsible for the right of publication. Without the written permission of the publisher, it cannot be published or reproduced in any form, wholly or partly. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.*

**Indexing:**

- ✓ EBSCO Host H. W. Wilson
- ✓ Bielefeld Academic Search Engine (BASE),
- ✓ OpenAIRE,
- ✓ Eurasian Scientific Journal Index (ESJI),
- ✓ Google Scholar,
- ✓ Idealongline
- ✓ Asos Index
- ✓ DRJI,
- ✓ Index Copernicus



**INTERNATIONAL PRIMARY EDUCATION RESEARCH JOURNAL**

Volume: 8

Issue: 2

July 2024

**Owner**

*Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

**Chief Editor**

*Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

**Page Design**

*Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

**Cover Design**

*Dr. Kahraman KILIÇ, Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

**Address**

*T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Education Faculty Primary Education Department*

*Menteşe - Muğla / Türkiye*

*Tel: +90 252 211 31 89*

*E-mail: [iperjinfo@gmail.com](mailto:iperjinfo@gmail.com)*

*<http://dergipark.gov.tr/iperj>*

*International Primary Education Research Journal is an International Reviewed Journal.*

**Publishing**

*T.C. Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Primary Education*

*Muğla / TÜRKİYE*

## SPECIALIZED CO-EDITORS

Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ *Dokuz Eylül University, Türkiye*  
Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU *Adnan Menderes University, Türkiye*  
Prof. Dr. Bekir BULUÇ *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Cheung YIK *Oxfam, Hong Kong*  
Prof. Dr. Chien-Kuo LI *Shih Chien University, Taiwan*  
Prof. Dr. Cihangir DOĞAN *Marmara University, Türkiye*  
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*  
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN *Michigan State University, USA*  
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ *Ankara University, Türkiye*  
Prof. Dr. Hüseyin ANILAN *Eskişehir Osmangazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya Üniversitesi, Türkiye*  
Prof. Dr. Jack CUMMINGS *Indiana University, USA*  
Prof. Dr. Kamil ÖZERK *Oslo University, Norveç*  
Prof. Dr. Kathy HALL *University College Cork, Ireland*  
Prof. Dr. Maide ORÇAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Mary HORGAN *College Cork University, Ireland*  
Prof. Dr. Micheal BROWN *Mississippi State University, USA*  
Prof. Dr. Mihaela GAVRILA-ARDELEAN *Universitatea de Vest Vasile Goldiş Arad University, Romania*  
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ *Çanakkale 18 Mart University, Türkiye*  
Prof. Dr. Süleyman CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Prof. Dr. Tillotson LI *Tung Wah College, Hong Kong*  
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ *Kırıkkale University, Türkiye*  
Prof. Dr. Ziad SAID *College Of The North Atlantic Qatar University, Katar*  
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Gazi University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Hasan DENİZ *University of Nevada, USA*  
Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Sayım AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Seda ATA *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Shannon MELIDEO *Marymount University, USA*  
Assoc. Prof. Dr. Virginia ZHELIAZKOVA *Vuzf University, Bulgarian*  
Assoc. Prof. Dr. Abdullah GÖKDEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assist. Prof. Dr. Birsen Berfu AKAYADIN *Kocaeli University, Türkiye*  
Assist. Prof. Dr. Hümeysra UYSAL *Sabahattin Zaim University, Türkiye*  
Assist. Prof. Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*  
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Dr. Matthew A. WILLIAMS *Kent State University, USA*

## LANGUAGE EDITORS

Res. Asist. Orcin KARADAĞ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
MA Holder Ayten ÇOKÇALIŞKAN *Ministry of National Education, Türkiye*

## TYPESETTING EDITOR

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇELİK *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

## SCIENCE BOARD

Prof. Dr. Ali GÖÇER *Erciyes University, Türkiye*  
Prof. Dr. Alev DOĞAN *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI *Yıldız Teknik University, Türkiye*  
Prof. Dr. Aylin ÇAM *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Bahri ATA *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Bayram BAŞ *Yıldız Teknik University, Türkiye*  
Prof. Dr. Bilal DUMAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Burcu ŞENLER PEHLİVAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Emine ÇİL *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Emre ÜNAL *Niğde Ömer Halisdemir University, Türkiye*  
Prof. Dr. Erol DURAN *Uşak University, Türkiye*  
Prof. Dr. Hakan AKDAĞ *Mersin University, Türkiye*  
Prof. Dr. Hasan ŞEKER *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Hayati AKYOL *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN *Trakya University, Türkiye*  
Prof. Dr. İsmail KARAKAYA *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. İzzet GÖRGEN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*  
Prof. Dr. Levent ERASLAN *Anadolu University, Türkiye*  
Prof. Dr. Mehmet KURUDAYIOĞLU *Hacettepe University, Türkiye*  
Prof. Dr. Mustafa ULUSOY *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA *Gazi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Nil DUBAN *Afyon Kocatepe University, Türkiye*  
Prof. Dr. Ömer GEBAN *Orta Doğu Teknik University, Türkiye*  
Prof. Dr. Sabahattin DENİZ *İzmir Demokrasi University, Türkiye*  
Prof. Dr. Sefa BULUT *İbn Haldun University, Türkiye*  
Prof. Dr. Selahattin KAYMAKCI *Karadeniz Teknik University, Türkiye*

Prof. Dr. Serdarhan Musa TAŞKAYA *Mersin University, Türkiye*  
Prof. Dr. Şendil CAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Prof. Dr. Yusuf DOĞAN *Gazi University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Alper KAŞKAYA *Erzincan Binali Yıldırım University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Aslı TAYLI *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Ayşe Derya IŞIK, *Bartın University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Burçak BOZ *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem ALDAN KARADEMİR *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Emel GÜVEY AKTAY *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Erkam Süleyman SULAK *Bartın University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa KOÇ *Sakarya University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Nesrin BAY *Eskişehir Osman Gazi University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Oğuzhan KURU *Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Pusat PİLTEN *Ahmet Yesevi University, Kazakistan*  
Assoc. Prof. Dr. Salih RAKAP *Ondokuz Mayıs University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Sedat GÜMÜŞ *Necmettin Erbakan University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Semra TİCAN BAŞARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Yasin GÖKBULUT *Gaziosmanpaşa University, Türkiye*  
Assoc. Prof. Dr. Yılmaz KARA *Bartın University, Türkiye*  
Dr. Alper YONTAR *Çukurova University, Türkiye*  
Dr. Sibel DAL *Alanya Alaaddin Keykubat University, Türkiye*

## SECRETARY

Dr. Halil ÇOKÇALIŞKAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*

Assoc. Prof. Dr. Güler GÖÇEN KABARAN *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*  
Assist. Prof. Dr. Sedat ALTINTAŞ *Sinop University, Türkiye*

# CONTENTS/İÇİNDEKİLER

Gülşen Zelal BİRKAN Midrabi Cihangir DOĞAN	Primary School Student: How Do I Learn Values? / İlkokul Öğrencisi: Değerleri Nasıl Öğreniyorum?	98-116
Ahmet Melih GÜNEŞ	Games in This Classroom: Teachers' Views on Mind and Intelligence Games /Bu Sınıfta Oyun Var: Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	117-131
Eyüp YÜNKÜL Ilknur ÇAPARLAR	Leamers' Views on the Online Application Used for Learning English Vocabulary: Quizlet/ İngilizce Kelime Öğrenmede Kullanılan Çevrimiçi Uygulamaya Dair Öğrenen Görüşleri: Quizlet	132-143
Meryem KARTAL Mine KOYUNCU ŞAHİN	How Aware Are Mothers of Preschool Children of the Effects of the Media? / Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Anneler Medyanın Etkilerinin Ne Kadar Farkındalar?	144-164
Filiz GÜLHAN Buket TECEN ÇETİN Benay TÜMKAYA	The Effect of Storybook-Supported STEM Activities on Science Motivation in Early Childhood: The Bridge Design Theme / Erken Çocukluk Döneminde Hikâye Kitapları Destekli STEM Etkinliklerinin Bilim Motivasyonuna Etkisi: Köprü Tasarımı Teması	165-180
Aıla ISMAIL Aylin GÜRBÜZ	Examining the Quality of Life of Fathers with Children with Disabilities or Special Educational Needs Living in Greece / Yunanistan'da Yaşayan Engelli veya Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Babaların Yaşam Kalitesinin İncelenmesi	181-208
Özge METİN ASLAN	Playwork Practices and the Importance of Play Policy Development / Oyun Kurma Uygulamaları ve Oyun Politikası Oluşturmadaki Önemi	209-220
Canan ÇALIŞKAN Burcu ŞENLER PEHLİVAN	Enhancing 21st-Century Skills, STEM Attitudes, and Career Interests Through STEM-Based Teaching: A Primary School Intervention Study / STEM Temelli Öğretim Yoluyla 21. Yüzyıl Becerilerinin, STEM Tutumlarının ve Kariyer İlgilerinin Geliştirilmesi: Bir İlkokul Uygulama Çalışması	221-232



## İlkokul Öğrencisi: Değerleri Nasıl Öğreniyorum?

## Primary School Student: How Do I Learn Values?

Gülsen Zelal BİRKAN<sup>1</sup>  
Midrabi Cihangir DOĞAN<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.169

Geliş Tarihi: 23.11.2023

Kabul Tarihi: 28.04.2024

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2024

**Özet:** Bu araştırmanın amacı ilkokul üçüncü sınıf öğrencilerinin değer eğitime yönelik algılarını ve değerleri nerelerden, nasıl öğrendiklerini tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Tekirdağ ilinin Çorlu ilçesinde yer alan, sosyoekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan iki ilkokulun 3. sınıfında öğrenim gören 18 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin en çok saygı değerini, en az da vatanseverlik değerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrenciler değerleri en çok öğretmenlerinden öğrendiklerini ve öğretmenlerinin ise değerleri öğretirken en fazla düz anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmişlerdir. Çalışmaya göre öğrenciler ebeveynleriyle yeteri kadar vakit geçirdiklerini düşünmektedirler. Öğrencilerin büyük ebeveynleriyle görüşme sıklığına bakıldığında daha çok tatillerde görüşüldüğü, her gün büyük ebeveyniyle görüşen öğrencilerin ise aynı apartmanda oturduğu ya da geniş aileye mensup olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin yazın yaptıkları etkinlikler incelendiğinde en fazla oyun oynayıp köye gittikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin okulun onları hayata yeteri kadar hazırladığı görüşünde oldukları, okulun hayata hazırlama hususundaki beklentilerini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere değer öğretiminde ebeveynlerin de işe koşulması ve büyük ebeveynlerle uzak olunsu bile iletişim kurulmasına özen gösterilmesi gerektiği, okullarda vatanseverlik değerine gereken önemin verilmesi ve sportif, bilimsel aktivitelere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğrenci, değerler eğitimi, ebeveyn, büyük ebeveyn, üçüncü sınıf

**Abstract:** The aim of this research is to determine the perceptions of third grade primary school students towards value education and where and how they learn values. The research was designed with a case study from qualitative models. The study group of the research consists of 18 students studying in the 3rd grade of two primary schools with low and high socioeconomic levels, located in Çorlu district of Tekirdağ province. The research data was collected in the spring semester of the 2022-2023 academic year with a semi-structured interview form prepared by the researcher. The data obtained from the interviews were analyzed with content analysis. According to the results of the research, it was seen that the students expressed the value of respect the most and the value of patriotism the least. Students stated that they learned values mostly from their teachers and that their teachers mostly used the direct explanation method when teaching values. According to the study, students think they spend enough time with their parents. When we look at the frequency of students meeting with their grandparents, it was determined that they mostly meet during holidays, and that students who meet with their grandparents every day live in the same apartment or belong to an extended family. When the activities of the students in the summer were examined, it was determined that they mostly played games and went to the village. It was concluded that the students thought that the school adequately prepared them for life and that the school met their expectations in terms of preparing them for life. It is recommended that parents should also be involved in teaching values to students and that care should be taken to communicate with grandparents even if they are far away, that the value of patriotism should be given due importance in schools and that sports and scientific activities should be given more space.

**Key Words:** Student, values education, parent, grandparent, third grade

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Türkiye, [gulsenzelal@gmail.com](mailto:gulsenzelal@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-4093-7669>

<sup>2</sup> Prof. Dr. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkiye, [mcdogan@marmara.edu.tr](mailto:mcdogan@marmara.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-1473-7866>

## Giriş

Eğitim sistemimizin esas amacı değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Öğretim programları vasıtasıyla kazandırılmaya amaçlanan bilgi, beceri ve davranışları birbirlerine bağlayan ve ufuk fonksiyonu sağlayan ise değerler ve yetkinliklerdir. Değerler, toplumun milli ve manevi kaynaklarından süzülerek günümüze ulaşan ve geleceğe aktarmamız gereken öz servetimizdir. Tüm bunların yanında değerler vasıtasıyla kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve davranışlar görünürlik kazanmaktadır (MEB, 2018).

Şimdilerde bilim ve teknolojiye yaşanan süratli değişim, öğrenme, öğretme, kuram ve yaklaşımlardaki ilerleme ile bireylerin gereksinimleri ve bireylerden beklenen vazifeler de değişikliğe uğramıştır. Yaşanan bu değişim bilgiyi üreten, yaşamda etkin olarak kullanabilen, karşılaştığı problemleri çözüme ulaştırabilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine hâkim, empati yapabilen ve yaşadığı topluma ve içinde bulunduğu kültüre katkı sunabilen bireyleri işaret etmektedir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi amacıyla hazırlanan öğretim programları, bireylerin birbirlerinden farklılıklarını hesaba katacak şekilde, değer ve beceri kazandırma hedefli bir şekilde hazırlanmıştır (MEB, 2018).

Öğretim programlarının genel amaçlarına bakıldığında ilkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim seviyelerine ve bireyselliklerine uygun bir şekilde ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde öz güven ve öz disipline sahip, günlük yaşamda gereksinim duyacağı temel seviyede sözel, sayısal, bilimsel akıl yürütme ile sosyal beceri ve estetik duyarlılığa sahip, bunları aktif kullanarak sağlıklı yaşam doğrulunda bireyler olmalarını sağlamanın yer almakta olduğu görülür (MEB, 2018).

Öğretim programlarının da işaret ettiği önem üzerine değerler, günlük hayatta karşılaşılan problemlerle başa çıkmak için harekete geçiren itici gücün kaynağıdır. Toplumun geleceği, değerlerini benimsemiş bireylere bağlıdır. Öğretim programları yeni nesillerin değerlerini, beceri ve alışkanlıklarını etkileyebilmelidir. Bu sebeple değerler programlarda ayrı bir ünite, konu olarak yer almamış, her programın her bir biriminde yer almıştır. Öğretim programlarında adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik *kök değerler* olarak yer alır ve öğrenme öğretme sürecinde kök değerler ilişkili alt değerleri ve öteki kök değerlerle birlikte ele alınmıştır (MEB, 2018).

Değerler programların her biriminde kendine yer bulduğu gibi varlığını hayatın her alanında da fark ettiren, varlığının devamı konusunda çalışmalar yapılması gerektiği üzerine uzlaşa sağlanmış ve hemen her disiplinde kendine yer bulan önemli bir kavramdır. Değerin yapılmış birçok tanımı vardır. Bu tanımlara bakıldığında, “bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet” (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024); “kişi ve gruplar için faydalı, arzu edilen ve takdire şayan her şey” (Fichter, 1982: 95); “bireylerin eylemlerine, düşünce ve duygularına rehberlik eden iyilik, güzellik düzeylerini belirlemek için kullanılan ölçütler” (Superka ve Johnson, 1975) gibi tanımlamalara rastlanırken Halstead ve Taylor (1996: 13) değerleri “davranışa yönelik genel kılavuzlar; karar vermede, inanç ve eylem değerlendirmelerinde temsil noktası olan; kişisel bütünlük ve kimliğe yakından bağlı olan idealler, standartlar ve yaşam duruşları” şeklinde ifadelendirmişlerdir.

Değerler aynı zamanda toplumun veya bir grubun varoluşunu, bir arada oluşunu, sürekliliğini sağlayan ve içerisinde yer alan bireyler tarafından gerekli olduğu düşünülen temel ahlaki inançlardır (Dilmaç, 2007). Değerler eğitimi ile saygı, sevgi, sorumluluk gibi birçok değerın bireylere kazandırılmasının hızla çoğalan ahlaki sorunlara çare olması neticesinde bireyler ve toplum daha güvenilir ve rahat bir hayat yaşama imkânı bulur (Altan, 2011).

Çocuklarının ilk ahlak öğretmenleri olan ebeveynler çocuklarını büyümeleri sırasında sosyalleştirmelerinin yanı sıra aralarındaki duygusal bağ ile değerlerin onlardaki etkilerini derinleştirme, iyi bir yaşamın nedenleri hakkında bakış açısı geliştirmelerini sağlayan manevi bir mirasla çevreleme gibi çok değerli bir konumda yer almaktadır (Lickona, 2017). Ailenin çocukla kurduğu doğru iletişim, çocuğun ahlaki değerlere uygun olmayan davranışlarına yapılan değerlendirme, değerlendirmenin sebebi ve çocuktan beklenen ahlaki değerlere uygun davranışların açıklanması ailelerden çocuklara değer aktarma sürecini kolaylaştırır (Oladipo, 2009).



Çocukların neyin doğru veya neyin yanlış olduğuna dair inançları ailelerinden güçlü bir şekilde etkilenmeleriyle oluşur ve günümüzde sorunlu davranış ve tutumlarla gelen çocuklarla okullarda değer eğitimi bir ihtiyaç haline gelmiştir (Brannon, 2008). Çocukların ailede değer edinim süreçlerinde yaşanan değişimin sebeplerine bakıldığında Ergün (1991) bu durumu Sanayi Devrimi ile başlayan kentleşme sonucu çekirdek aile sayılarının artmasına, annelerin de iş hayatına atılmaları dolayısıyla çocukların ilk eğitimlerinin kreş ya da anaokullarına bırakılmasına, akrabalık ilişkilerinin zayıflamasına bağlamaktadır. Ayrıca Filiz'in (2020) çalışmasının sonuçlarına göre anne babaların işten arta kalan zamanlarda kitle iletişim araçlarıyla vakit geçirmeleri nedeniyle aile üyelerinin birlikte geçirdikleri süre azalmış, Cizmeci'ye (2015) göre de medya teknolojileri sebebiyle azalan aile iletişimiyle bireyselleşme öne çıkmıştır.

Ailelerde yaşanan değişimler sebebiyle zorlaşan değer aktarımı okulların değer aktarma sorumluluğunu artırmıştır. Bunlara ek olarak değer sahasında yaşanan değişimler ve değerleri kaybetme korkusu, okullardaki değerler eğitiminin önemini artırmaktadır (Dilmaç, 2007). Ayrıca değerlerin kazanımının bireyler üzerinde önemli tesiri vardır ki bu süreç tesadüflere bırakılmayacak kadar önemlidir zira değer eğitimi ile bireyler kendilerini tanıma, duygu, fikir, davranış ve tutumları arasında denge sağlama, doğru ve yanlışın ayırdına varma ve davranışlarını bu doğrultuda biçimlendirme fırsatı bulurlar (Akbaş, 2008).

Okullarda değer aktarma süreçlerinde yer bulan değerler eğitimi tanımlarına bakıldığında Superka ve Johnson'a (1975:VIII) göre değerler eğitimi "değerler veya değer verme hakkında açıkça öğretme girişimi" şeklinde açıklanmışken bir diğer tanımda ise "değerler eğitimi (alternatif olarak ahlak eğitimi, karakter eğitimi) gençlerin akademik odaklarını ve başarılarını güçlendirmeyi de kapsayan, olumlu, ahlaklı, toplumdan yana eğilimlerin ve yeterliklerin gelişimlerini teşvik etmek için okullarda pedagojiler ve destekleyici yapılar oluşturma girişimi" (Berkowitz, 2011) olarak ifade edilmiştir.

Değer eğitimi okulların eskiden beri yaptıkları saygın bir görevdir ve değer gelişiminin desteklenmesi için okulların çocuklara ve gençlere ahlaki eylemlerin ve değerlerin örneklerine uygun rollerini oynayabilecekleri, günlük yaşam ile ilgili öğrenme tecrübeleri kazandırmaya yönelik olmalıdır (Kaur, 2015). Okulun görevi sadece akıllıca oy kullanan ve yasalara uyma isteği olan bireyler yetiştirmek değildir. Okullar çocuğu toplumsal ilişkilerin farkına varabilecek ve bu ilişkileri sürdürebilecek duruma getirmek için uğraş vermelidir. Bu uğraş sonucu çocuk toplumsal hayatla bütünleşmiş bir varlık olarak yaşar ya da uyuşmazlıklara düşer ve acı çeker (Dewey, 1909). Okulu güzel bir yer yapmak için birey ve grup olarak yaşamının daha iyi yollarını bulmak gerekir. Okullar insancılık, nezaket değerlerini öğreten; değer eğitiminde öncü olmalıdır (Beck, 1990).

Değer eğitiminde öncü olmayı hedeflemesi gereken okullarda öğretmenler de çok önemlidir. Lickona'ya (1991, 1997) göre öğrenciler sınıfta kendilerini başarılı, saygın, güvende ve öğretmenleriyle aralarında kişisel bir bağ hissettiklerinde, öğretmenlerinin ahlaki eğitimlerine daha açık hale gelirler. Öğretmenler, değerlerin ne olduğu, önemlerini takdir etmeyi ve değerlere sahip olmayı istemeleri konularında öğrencilerine günlük davranışlarıyla yardım etmelidir. Buradan da anlaşıldığı üzere değerler eğitimi konusunda iyi tertip edilmiş programların varlığı değerler eğitimi hedeflerine ulaşmak için yeterli değildir çünkü hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin değerler eğitimine yeteri kadar önem vermeleri ve dikkat etmeleri gerekir (Katılmış, 2017). Ayrıca öğretmenler öğrencileri, meslektaşları ve toplumla kurdukları ve geliştirdikleri ilişkiler aracılığıyla değerleri paylaşma ve değer edinimini kolaylaştırma rolüne sahiptirler (Gellel, 2010) ve kurulan bu ilişkilerde gerekli hassasiyeti göstermelidirler çünkü Eade'ye (2015) göre ahlak eğitimi, büyük ölçüde önemsiz görünen küçük davranışlara odaklanılarak gerçekleşir. Öğrenciler küçük eylemler, örnekler ve beklentilerin etkilerinin birikimi sonucunda ahlaki kimlik, değer ve davranış geliştirirler. Bu yolla da iyi eylemler doğal olarak ortaya çıkar.

Okullarda değerler eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında Özdemir, Uzun ve Kar'ın (2021) sınıf ve okul öncesi öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerden akademik başarının öncelenmesinin, değer eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin inisiyatifine bırakılmasının, değerler konusunda programın yetersiz olmasının değerler eğitimini olumsuz etkilediği ve değerler eğitiminin değerlendirilmesinde zorluk çekildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Erbaş'ın (2020) araştırma sonuçlarına göre de değerler eğitiminde sorun oluşturan sebepler aile, iletişim araçları-sosyal medya, toplum-

çevre, öğretmen tutumları, okul, ders süresi, öğretim programı olarak sıralanmıştır. Özleşmiş'in (2019) çalışma sonuçlarına bakıldığında değerler eğitiminin okullarda programlı olarak yapılmadığı, değerlerin programda daha geniş ve uygulamalı etkinliklerle yer alması gerektiği, öğretmenlere değerler eğitimi ile ilgili yeterli bilgi verilmediği, kurumların öğretmenlere gerekli materyalleri sunmaları gerektiği sonuçlarına ulaşıldığı görülür. Sever'in (2015) çalışmasının sonuçlarında değerlerin kazandırılma sürecinde ailenin, sosyal çevrenin olumsuz etkileri olduğu, öğrenci seviyeleriyle etkinliklerin uyumsuz olduğu, bölgesel farklılıklara göre uyarlanmadığı, fiziksel imkânların yetersizliği yer almakta ve medyanın olumsuz etkilerini azaltıcı tedbirler alınması gerektiği önerilmektedir. Yıldırım ve Turan'ın (2015) çalışmalarında da değerlerin soyut kaldığı, değerler öğretimi için zamanın yetersiz olduğu, değerlerin okul dışı ortamlara aktarılamadığı sonuçlarına ulaşıldığı görülür.

Değerler eğitimi ile ilgili yapılmış çalışmalara bakıldığında çalışmaların daha çok öğretmen görüşleri (Aydemir, Toker ve Bayar, 2024; Özdemir, Uzun ve Kar, 2021; Satı, 2021; Erbaş, 2020; Aydın, 2019; Özleşmiş, 2019; Gözel, 2018; Kara, 2017; Yılmaz ve Yılmaz, 2017; Eryılmaz, 2016; Yıldırım ve Turan, 2015; Ateş, 2013; Meydan ve Bahçe, 2010; Thornberg, 2008; Aslan, 2007), öğretmen ve veli görüşleri (Kolay ve Kaptan, 2021; Sever, 2015; Çengelci, Hancı ve Karaduman, 2013) ve veli görüşü (Geçit ve Gençler, 2011) şeklinde olduğu görülür. İlkokul öğrencileriyle yapılan çalışmalara bakıldığında Tefek'in (2016) hayat bilgisi dersinde yer alan değerlerin kazanım durumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışma ile Tay ve Tefek'in (2018) yaptığı çalışmalarında ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılı ifadeler ve resimli betimlemeler ile yeniliğe açıklık değeri ifadelerinin tespiti şeklinde olduğu görülür. Arslan ve Elma'nın (2022) ilkökul öğrencilerinin kök değerlerine bakış açılarını ortaya koymayı amaçladığı çalışmalarında ise ailelerin, öğretmenlerin, okulların öğrencilerden bekledikleri değerler ve öğrencilerin değer beklentileri üzerine yoğunlaştığı görülür.

Genel olarak çalışmalara bakıldığında ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin değerleri nerelerden ve nasıl öğrendikleri ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu çalışmada öğrencilerin ebeveynleri, büyük ebeveynleriyle geçirdikleri zaman ve zamanı nasıl kullandıkları ile ilgili bilgilere de yer verilmiştir. Yapılan çalışmanın bu açıdan literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

### ***Araştırmanın Amacı***

Araştırma, ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin değer eğitimine yönelik algılarını ve değerleri nerelerden, nasıl öğrendiklerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrenciler hangi değerleri bilmekte ve değerleri kimlerden öğrenmektedir?
2. Öğrenciler değerleri okulda nasıl öğrenmektedir?
3. Öğrenciler ebeveynleri ile ne kadar zaman geçirmekte ve neler yapmaktadır?
4. Öğrenciler büyük ebeveynleri ile ne kadar zaman geçirmekte ve neler yapmaktadır?
5. Öğrenciler yaz tatilini nasıl değerlendirmektedir?
6. Okul, öğrencileri hayata yeteri kadar hazırlamakta mıdır?

## **Yöntem**

### ***Araştırmanın Modeli***

Araştırmanın modeli, ilkökul öğrencilerinin değerleri nerelerden ve nasıl öğrendiklerinin tespitinin bütüncül bakış açısıyla ortaya konması ve tümevarımcı bir yaklaşımla sürecin ilerlemesinin planlanması sebepleriyle nitel araştırma yöntemidir. Araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği çalışılacak durum ya da durumların derinliğine araştırılarak bütüncül bir yaklaşımla ele alınmasıdır. Duruma ilişkin ortam, birey, olay gibi etkenlerin ilgili durumu nasıl etkilediği ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 73).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Tekirdağ ilinin Çorlu ilçesinde bulunan ilkokul üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak, Tekirdağ ilinin Çorlu ilçesinde yer alan ve sosyoekonomik düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda yer alan 18 öğrenci oluşturmaktadır.

Öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri

Demografik özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	11	61.1
	Erkek	7	38.9
Yaş	8 yaş	11	61.1
	9 yaş	7	38.9
Doğum Yeri	İlçe Merkezi	12	66.7
	İl Merkezi	6	33.3
Anne Öğrenim Durumu	İlkokul	7	38.9
	Ortaokul	2	11.1
	Ön Lisans	2	11.1
	Lisans	7	38.9
Baba Öğrenim Durumu	İlkokul	4	22.2
	Ortaokul	2	11.1
	Lise	2	11.1
	Ön Lisans	1	5.6
	Lisans	8	44.4
	Lisansüstü	1	5.6
Anne Mesleği	Özel Sektör	5	27.8
	Kamu	4	22.2
	İşsiz	9	50
Baba Mesleği	Özel Sektör	15	83.3
	Kamu	3	16.7

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 11’i (%61.1) kız, 7’si (%38.9) erkektir. Öğrencilerin yaşlarına bakıldığında 11’inin (%61.1) 8 yaşında, 7’sinin (%38.9) 9 yaşında olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin doğum yerleri incelendiğinde 12 (%66.7) öğrenci ilçe merkezinde, 6 (%33.3) öğrenci ise il merkezinde doğmuştur. Annelerinin öğrenim durumlarına bakıldığında 7’sinin (%38.9) ilkokul, 2’sinin (%11.1) ortaokul, 2’sinin (%11.1) ön lisans, 7’sinin ise (%38.9) lisans mezunu olduğu görülmüştür. Babalarının öğrenim durumları incelendiğinde 4’ü (%22.2) ilkokul, 2’si (%11.1) ortaokul, 2’si (%11.1) lise, 8’i (%44.4) lisans, 1’i (%5.6) ise lisansüstü mezundur. Annelerinin mesleklerine bakıldığında 5’inin (%27.8) özel sektörde, 4’ünün (%22.2) kamuda çalıştığı ve 9’unun da (%50) işsiz olduğu görülmüştür. Babalarının meslekleri incelendiğinde 15’inin (%83.3) özel sektörde, 3’ünün (%16.7) ise kamuda çalıştığı tespit edilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada öğrencilerden toplanacak veriler için araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmıştır. Öğrenci görüşme formu geliştirme aşamasında öğrencilerin değerleri kimlerden, nerelerden, nasıl öğrendiklerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan form iki uzman görüşüne sunulmuş ve alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltile taslak form iki sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuş, geri bildirimler ile tekrar düzeltme yapılmıştır. Görüşme formuna son hali verilmeden önce çalışma grubu dışında yer alan iki ilkokul öğrencisiyle deneme uygulaması yapılarak anlaşılmayan soruların olup olmadığı kontrol edilmiştir. Öğrenciler ile yapılan deneme sonunda öğrencilerin anlamakta zorluk çektiği soru olmadığı görülmüş ve herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Yarı yapılandırılmış olarak



hazırlanan görüşme formu öğrencilerin demografik özellikleri ve değerler eğitimine yönelik sorular olmak üzere toplam 13 sorudan oluşmaktadır. Görüşme soruları açık uçlu sorulardan oluşmuş olup ayrıntılı bilgiler edinilmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak için hazırlanan Öğrenci Görüşme Formu soruları şu şekildedir:

1. Bize bildiğin birkaç değer söyler misin?
2. Öğretmenleriniz değerleri nasıl öğretiyorlar?
3. Evde anne ve babanızla yeteri kadar vakit geçirdiğinizi düşünüyor musunuz?
4. Anne ve babanızla birlikte neler yaparsınız?
5. Büyük ebeveynlerinizle ne sıklıkla görüşürsünüz?
6. Büyük ebeveynlerinizle nasıl zaman geçirirsiniz?
7. Acaba size değer kazandırmada aile mi, akran grupları mı yoksa okul mu önemlidir? Niçin?
8. Yaz tatilinde neler yaparsın?
9. Okulun seni hayata daha iyi hazırlaması için neler öğretmesini istersin? Neden?

Öğrenci Görüşme Formu sorularına bakıldığında 1. soru ile öğrencilerin değerleri bilip bilmediklerini ve biliyorlar ise en çok hangi değerleri bildiklerini, 2. soru ile öğretmenlerin değerleri öğretirken kullandıkları yöntemleri öğrenci gözünden ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Çocukların değer aktarımında önemli yer tutan aileleriyle ve büyük ebeveynleriyle geçirdikleri süre ve bu süre zarfında yaptıkları etkinliklerin önem arz etmesi sebebiyle ilgili olan 3, 4, 5 ve 6. sorular sorulmuştur. Yaz tatilinde de ailede değer eğitiminin devam edip etmediği ve özellikle büyük ebeveynlerle bir araya gelinip gelinmediğinin belirlenmesi için 8. soruya yer verilmiştir. Değer aktarımının çocuk gözünden en çok kimler tarafından yapıldığı ve bireyleri değerler eğitimiyle de hayata hazırlayan okullardan öğrencilerin beklentilerinin ortaya çıkarılması için de araştırmada 7. ve 9. sorulara yer verilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formları ile veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin belirlenmesi hususunda ilköğretim 3. sınıfa devam etmekte olmaları ve devam ettikleri okul dikkate alınmıştır. Öğrencilerin velilerine öncelikli olarak yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiş, velilerin çocuklarının araştırmaya dâhil olmaya istekli olup olmadıkları ve görüşmelerin kayıt altına alınma durumu sorulmuş, çocuklarının araştırmaya katılımını kabul eden velilerin çocukları ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Araştırma süreci ve raporlanması etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüştür. Öğrenciler ile görüşmeler, 02-18 Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler ortalama 6 dakika 24 saniye sürerken görüşmelerin toplamı 1 saat 55 dakika 10 saniye sürmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmeler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrenciler ile yapılan görüşmelerin tarihleri ve süreleri

<b>Katılımcılar</b>	<b>Görüşme tarihi</b>	<b>Görüşme süresi</b>
Ö1	18.05.2023	00.11.02
Ö2	16.05.2023	00.06.41
Ö3	05.05.2023	00.06.42
Ö4	10.05.2023	00.06.59
Ö5	17.05.2023	00.04.10
Ö6	02.05.2023	00.11.32
Ö7	12.05.2023	00.07.37
Ö8	17.05.2023	00.07.40
Ö9	03.05.2023	00.07.53
Ö10	18.05.2023	00.04.31
Ö11	05.05.2023	00.04.32
Ö12	12.05.2023	00.06.38
Ö13	03.05.2023	00.08.49
Ö14	02.05.2023	00.02.43
Ö15	09.05.2023	00.03.46
Ö16	11.05.2023	00.05.53
Ö17	04.05.2023	00.04.09
Ö18	16.05.2023	00.03.53

### Verilerin Analizi

Araştırmada tüm katılımcılardan görüşme formu vasıtasıyla veriler toplanmıştır. Öğrencilerin değer eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için tüm katılımcılara kodlar atanmıştır. Örneğin Ö1 (1 numaralı öğrenci) şeklindedir.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi yöntemi benzer verilerin kavramlar, kategoriler ve temalar ile birleştirilip daha anlaşılır bir biçimde düzenlenip yorumlanarak sunulmasıdır. Nitel araştırmada veriler kodlama, tema oluşturma, kod ve temaları düzenleme ve bulguların düzenlenmesi biçiminde dört aşama ile analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da görüşme ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Baştan sona kadar okunan kayıtlar benzerliklerine göre kodlanmış, ilişkili olunan temalar altında birleştirilmiştir. Araştırmanın tutarlılığı için oluşturulan kodlar iki ayrı araştırmacı tarafından da kodlanmış ve sonrasında kodlamalar değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Tutarlılığı artırmak amacıyla nitel araştırma konusunda deneyimli bir araştırmacı da eş kodlayıcı görevini üstlenmiştir. İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilen analizler sonrasında araştırmacılar beraber çalışarak belirli kodlar ve kavramlar hakkında ortak bir yargıya varmışlardır. Güvenirlik = Uzlaşma Sayısı/Toplam Görüş formülü aracılığıyla kodlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Yapılan hesaplama neticesinde iki araştırmacının uzlaşma değeri .83 olarak hesaplanmıştır. Hesaplama sonucunun %70 üzerinde olması çalışmanın güvenilir olduğunun bir kanıtıdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda elde edilen kodlamalar doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.

### Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrenciler hangi değerleri bilmekte ve değerleri kimlerden öğrenmektedir?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 3’te öğrencilerin bildikleri değerlere yer verilmiştir.

104

**Tablo 3.** Öğrencilerin bildikleri değerler

Değer öğreten kişiler	f	Öğrenci kodu
Saygı	12	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö18
Değer Kavramını Duymamış	10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
Sevgi/ Hayvan Sevgisi/Doğa Sevgisi	9	Ö1, Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö18
Sorumluluk	9	Ö1, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15
Dostluk	7	Ö4, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18
Yardımseverlik	7	Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö16, Ö18
İyilikseverlik	6	Ö2, Ö5, Ö7, Ö10, Ö12, Ö13
Doğruluk	4	Ö4, Ö5, Ö8, Ö9
Misafirperver olmak	3	Ö6, Ö7, Ö12
Hoşgörülü olmak	2	Ö9, Ö17
Vatanseverlik	1	Ö9

Tablo 3 incelendiğinde 10 öğrencinin değerlerin ne olduğunu bildikleri fakat bildikleri değerlerin genel adının değer olduğunu bilmedikleri görülmüştür. Örneğin Ö17 kodlu öğrenci değer sözcüğünün ne olduğunu bilmediğini söylemiş ve bunun üzerine araştırmacı değerlerin bizleri daha değerli yapan özelliklerimiz olduğunu belirtmiştir. Ardından öğrenci hoşgörülü olmak değerini söylemiştir. Öğrenciler en çok saygı değerini söylemişlerdir (f=12). Dokuz öğrenci sevgi değeri ve alt değerleri olan hayvan ve doğa sevgilerini söylerken yine 9 öğrenci sorumluluk değerini söylemişlerdir. Yedişer öğrencinin dostluk ve yardımseverlik değerlerini, 6 öğrencinin iyilikseverlik değerini, 4 öğrencinin doğruluk değerini, 3 öğrencinin misafirperverlik değerini, 2 öğrencinin hoşgörülü olmak değerini söylediği görülmüştür. Öğrenciler en az vatanseverlik değerini söylemiştir (f=1). Ö10 kodlu öğrenci “Küçüklerimize iyi davranmak, hayvanlara vurmamak, ağaçları sulamak”, Ö11 kodlu öğrenci “ağaç sulamak, hayvanlara yemek ve su vermek” sözlerini söylemiştir. Ö12 kodlu öğrenci “Ben büyüklerime

*kötü söz söylemem. Hayvan alırsam da onu beslemeyi unutmam.*” diyerek kendi hayatında değerlere nasıl yer verdiğini ifade etmiştir. Ö13 kodlu öğrenci ise “*Kötü söz söylememek, büyüklerimize karşı gelmemek, anne ve babamızın söylediklerine saygı duymak gibi. Yani insanların söylediklerine saygı duymak.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin değerleri kimden öğrendiklerine dair bulgular Tablo 4’te belirtilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin değerleri öğrendikleri kişiler

Değer öğretene kişiler	f	Öğrenci kodu
Öğretmen	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
Aile	7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö13, Ö15, Ö16
Büyük ebeveyn	2	Ö2, Ö13
Arkadaşlarım	1	Ö5
Kendim	1	Ö6

Tablo 4’e bakıldığında öğrencilerin değerleri daha çok öğretmenlerinden öğrendiklerini belirttikleri görülmüştür (f=16). Yedi öğrenci değerleri ailelerinden öğrendiklerini, 2 öğrenci ise büyük ebeveynleri vasıtasıyla öğrendiklerini söylemişlerdir. Birer öğrenci ise değerleri arkadaşlarından ve kendi kendilerine öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ö6 kodlu öğrenci “*Genelde ben kendim uygulamaya çalışıyorum. Annem de öğretiyor, babam da öğretiyor. ... Sanırım iyi bir çocuk olduğumdan öyle olabilir. ...*” şeklinde ifade etmiş, araştırmacı ise sonrasında “*Kim öğretti iyi olmayı peki?*” sorusunu yöneltmiştir. Ardından öğrenci “*Annem, babam dedi. Ben de kendi içimden bunları hep uygulamaya çalıştım.*” cevabıyla değerleri ailesi ve kendi aracılığıyla öğrendiğini söylemiştir. Ö7 kodlu öğrenci ise değerleri “*Daha çok ailemden, ... en çok annemden.*” diyerek değer öğretiminde annenin önemli bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Ö8 kodlu öğrenci ise “*... Bana göre öğretmenler...*” diyerek öğretmenlerin değer aktarımındaki önemine dikkat çekmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “*Öğrenciler değerleri okulda nasıl öğrenmektedir?*” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin gözünden öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler

Öğrenme durumları	f	Öğrenci kodu
Düz Anlatım	11	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö16, Ö18
Bilmiyor	4	Ö10, Ö11, Ö15, Ö17
Oyunlaştırarak	4	Ö1, Ö3, Ö5, Ö14
Canlandırma/Demonstrasyon	3	Ö1, Ö3, Ö4
Görseller aracılığıyla	1	Ö4
Soru-cevap tekniği	1	Ö13
Yazdırarak	1	Ö8
Örnek Olay	1	Ö2
Kitaplardan	1	Ö4
Akıllı tahta	1	Ö6

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin gözünden öğretmenlerin değer öğretiminde en çok düz anlatım yöntemini kullandıklarını söyledikleri görülmüştür (f=11). Dört öğrenci ise öğretmenlerinin değerleri oyunlaştırarak öğrettiğini söylerken, 3 öğrenci değer öğretiminin canlandırma/demonstrasyon ile yapıldığını belirtmiştir. Birer öğrenci de öğretmenlerinin değer öğretimini görseller aracılığıyla, soru-cevap tekniğini, örnek olay yöntemini işe koşarak, yazdırarak, kitaplarla, akıllı tahta ile yaptıklarını söylemiştir. Dört öğrenci ise değerlerin öğretmenleri tarafından nasıl öğretildiğini bilmemektedir. Ö4 kodlu öğrenci öğretmenin değerleri öğretirken “*Mesela bazen görsellerden faydalıyor, bazen arkadaşlarımızı tahtaya çıkarıp anlatıyor.*” şeklinde görüş belirtmişken Ö3 kodlu öğrenci “*...Sevgiyle, gülererek ...*” görüşünü ifade etmiştir. Ö6 kodlu öğrenci ise “*Akıllı tahtadan videolar açtı. ...Komşular da ailemiz kadar önemliymiş, yalnız kaldığımızda komşularımıza gidebiliriz.*” sözleriyle belirtmiştir. Ö16 kodlu öğrenci ise öğretmenlerinin onlara “*Kötü sözler söylemeyin, güzel sözler söyleyin, iyi*



arkadaş olun. Siz güzel konuşursanız arkadaşınız da sizin gibi olur.” şeklinde öğütler verdiğini söylemiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğrenciler ebeveynleri ile ne kadar zaman geçirmekte ve neler yapmaktadır?” sorusuna ait bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin ebeveynleriyle vakit geçirme durumları

Vakit geçirme durumları	f	Öğrenci kodu
Yeterli	11	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17,
Kısmen Yeterli	3	Ö1, Ö4, Ö12,
Yetersiz	3	Ö7, Ö16, Ö18

Tablo 6’ya bakıldığında öğrencilerin büyük çoğunluğunun ebeveynleriyle geçirdikleri zamanı yeterli buldukları görülmüştür (f=11). Üçer öğrenci ise ebeveynlerle geçirilen zamanı kısmen yeterli ve yetersiz olarak belirtmişlerdir. Ö7 kodlu öğrenci geçirilen zamanı yetersiz görme sebebini “*Babam spora gidiyor. Annem de işlerini yapıyor. O yüzden çok zaman geçiremiyoruz.*” şeklinde açıklamıştır. Ö18 kodlu öğrenci ise zaman geçirmeme sebebini “*Babam İstanbul’da çalışıyor.*” sözleri ile açıklamıştır.

**Tablo 7.** Öğrencilerin ebeveynleriyle birlikte yaptıkları etkinlikler

Yapılan etkinlikler	f	Öğrenci kodu
Oyun oynama	11	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
Video/Film/TV izleme	8	Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17
Gezi/ Piknik/Park	6	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö18
Temizlik Yapma/ Düzen	5	Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö18
Kutu/ Zekâ oyunları	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7
Ders çalışma/ Ödev yapma	4	Ö5, Ö13, Ö14, Ö15
Sohbet etme	2	Ö8, Ö17
Ev tadilatında/ tamir işlerinde ebeveyne yardım etme	2	Ö12, Ö16
Yemek yeme/Yemeğe çıkma	2	Ö9, Ö13
Kitap Okuma	2	Ö1, Ö8
Sosyal medya	1	Ö6
Sportif faaliyetler	1	Ö7
Pazara gitme	1	Ö18
Yemek/ Pasta Hazırlama	1	Ö8
Birlikte çay içme	1	Ö13
Sarılma	1	Ö9
Evcil Hayvan Bakımı	1	Ö12

Tablo 7’ye bakıldığında öğrencilerin ebeveynleriyle en fazla oyun oynadıkları (f=11) ve video/film/TV izledikleri (f=8) görülmüştür. Altı öğrenci ise ebeveynleriyle gezi/piknik/park etkinliği yaptıklarını söylemiştir. Beşer öğrenci de ebeveynleriyle temizlik/düzenleme yaptıklarını, kutu/zekâ oyunları oynadıklarını ifade etmiştir. Dört öğrenci ise ebeveynleriyle birlikte ödev yapma/ders çalışma etkinliği yaptıklarını belirtmiştir. İkişer öğrenci ise ebeveynleriyle sohbet ettiklerini, ebeveynlerine ev tadilatında/tamir işlerinde yardım ettiklerini, birlikte yemek yediklerini/yemeğe çıktıklarını ve kitap okuduklarını söylemişlerdir. Birer öğrenci ise ebeveynleriyle sportif faaliyetler yaptıklarını, pazara gittiklerini, birlikte yemek/pasta hazırladıklarını, çay içtiklerini, evcil hayvan baktıklarını ve ebeveynleriyle birbirlerine sarıldıklarını ifade etmişlerdir. Ö3 kodlu öğrencinin “*...Kedi videoları izliyoruz. ... Veteriner videoları izliyoruz. ...*” demesi üzerine araştırmacı “Peki sadece izliyor musunuz? Yoksa bunun üzerine konuşuyor musunuz?” sorusunu yöneltmiştir. Ö3 kodlu öğrenci ise “*Birlikte izliyoruz. Sadece bu kadar.*” yanıtını vermiştir. Ö6 kodlu öğrenci ise ailesiyle birlikte “*Bazen de Facebook gecesi yapıyoruz. Örneğin çarşamba günü yapmıştık.*” sözleriyle yaptıkları etkinliği dile getirmiştir. Ö7 kodlu öğrenci de ailesiyle yapılan etkinliği “*Bazen yürüyüşe*

çıkıyoruz, piknik yapıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Ö8 kodlu öğrenci görüşlerini “... Babamla ara sıra kitap okuma zamanı yapıyoruz. ... Mesela annem ara sıra kek falan yapıyor. Ben ona yardım ediyorum. Yemek yaparken ve temizlik yaparken de yardım ediyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ö12 kodlu öğrenci de marangoz olan babasıyla birlikte yaptıkları etkinliği “... babam geldiğinde bizim oturma odasının tavanını yapıyor. Ona yardım ediyorum.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö13 kodlu öğrenci görüşlerini “Annemle daha çok film izliyoruz ama bazen de mutfak işlerini birlikte yapıyoruz. Babam da ben ödev yaptığımda kontrol ediyor. Daha sonra babam sorularıma cevap veriyor. Bana sorularımın nasıl çözüleceğini anlatıyor. Daha doğrusu babam benim ikinci öğretmenim gibi bir şey.” şeklinde ifade etmiştir. Ö16 kodlu öğrencinin “...Annem yemek yapıyor, çocuğu uyutuyor sonra yorulunca kahve içiyor. Sonra bulaşıkları yıkıyor, evi süpürüyor, temizliyor. ...” sözleri üzerine araştırmacı öğrenciye “Peki, annen seninle neler yapıyor?” sorusunu yöneltmiştir. Ö16 kodlu öğrenci ise “Hiç. Bana çizgi film açıyor, izliyorum. Annemle bir şey yapmıyoruz. Esra Erol açıyor annem. Onu da izliyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Araştırmacının babasıyla neler yaptığını öğrenmek istemesi üzerine Ö16 kodlu öğrenci “Babam tamir işleri yaptığında ona sadece aletleri tutarım.” cevabını vermiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrenciler büyük ebeveynleri ile ne kadar zaman geçirmekte ve neler yapmaktadır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğrencilerin büyük ebeveynleriyle görüşme sıklığı

Görüşülen büyük ebeveyn	Görüşme sıklığı	f	Öğrenci kodu
Babaanne-Büyük Baba	Tatillerde	7	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö15
	Her gün	6	Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17
	Ara sıra	3	Ö1, Ö3, Ö18
	Telefonla	2	Ö8, Ö9,
	Nadiren	1	Ö9
	Yok	2	Ö5, Ö10
Anneanne-Dede	Tatillerde	5	Ö2, Ö7, Ö11, Ö12, Ö16
	Hafta içi	3	Ö4, Ö6, Ö8,
	Sık sık	3	Ö1, Ö14, Ö15
	Ara sıra	3	Ö13, Ö17, Ö18
	Her gün	1	Ö5
	Yok	2	Ö3, Ö10

107

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerden 7’sinin babaannelerini ve büyük babalarını tatillerde, 6’sının her gün, 3’ünün ara sıra gördüklerini söyledikleri görülmüştür. İki öğrenci büyükanne-büyük babalarıyla telefonla görüştiklerini belirtirken 1 öğrenci ise nadiren görüştüğünü söylemiştir. Beş öğrenci anneanne-dede ile tatillerde, üçer öğrenci hafta içi her gün, sık sık, ara sıra görüştiklerini ifade etmiştir. Bir öğrenci ise anneanne ve dedesiyle her gün görüştiklerini söylemiştir. İkişer öğrenci ise büyükanne-büyük babasının, anneanne-dedesinin hayatta olmadığını söylemiştir. Ö2 kodlu öğrenci büyük ebeveynlerini çok görememesini “Anneannemle dedem İstanbul’da oturuyorlar. Büyükbabam ve babaannem de Balıkesir’de oturuyor.” sözleriyle açıklamıştır. Ö8 kodlu öğrenci babaannesini ve büyükbabasıyla telefonla görüştiklerini ve “Mesela ara sıra böyle ne yaptıklarını merak ettiğimde ya da bana harçlık gönderdiklerinde teşekkür etmek için arıyorum.” sözleriyle görüşme sebebinin ifade etmiştir. Ö9 kodlu öğrencinin “Babaannemle uzun zamandır görüşmüyorum.” sözleri ile Ö18 kodlu öğrencinin de “... anneanneleri az görüyorum.” sözleriyle büyük ebeveynleriyle çok görüşmedikleri görülmüştür. Ö11, Ö13, Ö16 kodlu öğrenci babaannelerini her gün görüştiklerini çünkü aynı apartmanda oturduklarını söylemişlerdir. Ö17 kodlu öğrenci geniş aileye mensup olması sebebiyle babaannesini her gün görmektedir.

**Tablo 9.** Büyük ebeveynlerle geçirilen zamanlarda yapılan etkinlikler

Yapılan etkinlikler	f	Öğrenci kodu
Sohbet	13	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
Yemek yeme/ Çay içme	4	Ö6, Ö8, Ö12, Ö13
Oyun oynama	4	Ö1, Ö6, Ö14, Ö18
Telefonla sohbet	4	Ö1, Ö4, Ö7, Ö8
Gezi/Park/Piknik	3	Ö1, Ö2, Ö11
Ders çalışma/ Ödev yapma	2	Ö5, Ö8
Bakkala gitme	1	Ö5
Kutu oyunları	1	Ö2
Bilmece sorma	1	Ö2
Denize gitme	1	Ö6
Ev işlerinde yardım	1	Ö12
TV izleme	1	Ö16
Herhangi bir şey yapılmıyor	1	Ö3

Tablo 9'a bakıldığında öğrencilerin büyük ebeveynleriyle geçirdikleri zamanda en çok sohbet ettikleri görülmüştür (f=13). Dörder öğrencinin ise ebeveynleriyle birlikte yemek yiyip/çay içtikleri, oyun oynadıkları ve sohbet ettikleri tespit edilmiştir. Üç öğrencinin ebeveynleriyle gezi/park/piknik etkinliği yaptığı, 2'sinin ise birlikte ders çalışıp/ödev yaptıkları saptanmıştır. Birer öğrenci ise ebeveynleriyle bakkala gittiklerini, kutu oyunları oynadıklarını, denize gittiklerini, TV izlediklerini söylemiş, ebeveynlerine bilmece sorduklarını ve ev işlerinde yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise ebeveynleriyle herhangi bir şey yapmadıklarını söylemiştir. Ö12 kodlu öğrenci babaannesine çay içerek sohbet ettiklerini ve bu esnada babaannesinin "... iyi olursanız, derslerde başarılı olursanız, iyilik bulursunuz. ... kardeşinle ve ailenle iyi geçin. ..." gibi nasihatlerde bulunduğunu iletmiştir. Ö12 kodlu öğrenci ise alt katlarında oturan babaannesine nasıl vakit geçirdiğini "*Ben onlara yatak toplama, sofrayı kaldırma işlerinde yardım ediyorum.*" sözleriyle ifade etmiştir. Ö1 kodlu öğrenci de "...Babaannem ve anneannemi görüntülü arıyorum bazen de mesajlaşıyoruz. ..." demiştir. Ö2 kodlu öğrenci babaannesine yaptığı etkinliği "...Babaannemle bazen birbirimize bilmece soruyoruz. ..." şeklinde ifade etmiştir. Ö4 kodlu öğrenci büyük ebeveyni ile "*Sağlığın yerinde mi, iyi misin, okul nasıl gidiyor gibi...*" konuşmalar yaptıklarını belirtirken Ö7 kodlu öğrenci babaannesine daha çok babasının konuştuğunu fakat kendisi konuştuğunda babaannesinin ona telefonda "*Kendine iyi bak.*" dediğini söylemiştir. Ö6 kodlu öğrenci de büyük ebeveynleriyle yaptıklarını "*Babaannem bazen tatlı yapıyor, birlikte yiyoruz. ... Mehmet dedemle de bir seferinde sadece ikimiz dondurma almıştık. ... Birlikte olduğumuz zamanlarda bazen ikramlarda bulunuyorlar. Anneannem çok güzel kek yapıyor, kurabiye yapıyor. Onları da yiyoruz. ...*" sözleriyle anlatmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Öğrenciler yaz tatilini nasıl değerlendirmektedir?" sorusuna ait bulgular Tablo 10'da belirtilmiştir.

**Tablo 10.** Öğrencilerin yaz tatilinde yaptıkları etkinlikler

Yapılan etkinlikler	f	Öğrenci kodu
Oyun oynama	8	Ö1, Ö3, Ö7, Ö18, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18
Köye gitme	8	Ö12, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15
Gezi/Park/Piknik/Çarşı	5	Ö1, Ö5, Ö11, Ö16, Ö18
Denize/Havuz Gitme	5	Ö1, Ö5, Ö6, Ö13, Ö16
Ders çalışma/Ödev yapma	4	Ö5, Ö7, Ö10, Ö18
Komşu/Akraba ziyareti	4	Ö2, Ö6, Ö10
Tatile çıkma	3	Ö4, Ö5, Ö13
Kitap okuma	2	Ö5, Ö10
Evde vakit geçirme	1	Ö17
Arkadaşları ile iletişim	1	Ö5
Bahçe işlerine yardım	1	Ö9
Video/Film/TV izleme	1	Ö10
Misafirlerle zaman geçirme	1	Ö12



Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin yaz tatilinde yaptıkları etkinliklerde en çok oyun oynadıkları ( $f=8$ ) ve köye gittikleri görülmüştür ( $f=8$ ). Beşer öğrencinin de gezi/park/piknik/çarşı etkinliği yaptığı ve denize/havuzla gittikleri belirlenmiştir. Dörder öğrenci yaz tatilinde ders çalışıp/ödev yaptıklarını ve komşu/akraba ziyaretine gittiklerini ifade etmiştir. Üç öğrencinin tatile çıktığı, 2 öğrencinin kitap okudukları saptanmıştır. Birer öğrenci ise evde vakit geçirdiklerini, arkadaşları ile iletişim kurduklarını, bahçe işlerine yardım ettiklerini, video/film/TV izlediklerini, misafirlerle zaman geçirdiklerini söylemişlerdir. Ö12 kodlu öğrenci yazın neler yaptığını "... *Mesela bazen annem arkadaşlarını çağırıyor. Biz de onlarla yemek yiyoruz. ...*" sözleriyle anlatırken Ö5 kodlu öğrenci "...*Ders çalışıyorum, arkadaşlarımı arıyorum, denize gidiyorum. Bazen de orada gezme yerleri var, oraya gidip kitap okuyorum. ...*" şeklinde ifade etmiştir. Ö6 kodlu öğrenci yazın yaptıklarını "*Ben, babam ve Mehmet dedem ile buzağuları görmeye gideriz. Çok tatlılar, sevmeye doyamam. ... Ben genelde dedeme yardım etmeyi de çok seviyorum. Fakat bazen ateş yakmak için odunları kırmak gerekiyor. Ateş yakmak doğaya zarar veriyor ama yine de yardım ediyorum. ...*" sözleriyle anlatmıştır. Ö9 kodlu öğrenci de yazın yaptıklarını "... *Köye gidince tarladan biber, patlıcan topluyorum. ...*" sözleriyle anlatmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan "Okul, öğrencileri hayata yeteri kadar hazırlamakta mıdır?" sorusuna ait bulgular tablolar halinde verilmiştir.

**Tablo 11.** Okulun öğrencileri hayata hazırlamadaki yeterlik durumu

Yeterlik durumu	f	Öğrenci kodu
Yeterli	16	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
Kısmen	2	Ö2, Ö8
Yetersiz	-	-

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğuna göre okul öğrencileri hayata hazırlamakta iken ( $f=16$ ) iki öğrenci okulun öğrencileri hayata kısmen hazırladığı görülmüştür. Okulun öğrencileri hayata hazırlamadığını düşünen öğrenci yoktur.

**Tablo 12.** Okulun öğrencileri hayata hazırlaması için yapılması istenenler

Yapılması istenenler	f	Öğrenci kodu
Beklentiler karşılanıyor	13	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
Bilim Etkinlikleri	1	Ö1
Sportif etkinlikler	1	Ö2
Kutu oyunları	1	Ö2
El yazısı	1	Ö8
Harezmi projesi etkinlikleri	1	Ö6
Robotik kodlama	1	Ö7

Tablo 12'ye bakıldığında okulun, öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından hayata hazırlamada beklentileri karşıladığı görülmüştür ( $f=13$ ). Birer öğrenci ise okulun öğrencileri hayata hazırlaması için okulda sportif ve bilim etkinlikleri yapılmasını, kutu oyunları olmasını, el yazısı çalışmalarını yapılmasını, robotik kodlama olmasını istemiştir. Bir öğrenci ise Harezmi Projesi'nde yapılan etkinliklerin olmasını istediğini ifade etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı Harezmi proje etkinliklerini sormuş ve Ö6 kodlu öğrenci "*Bağcık bağlayabilmek, yemek yapabilmek. ...*" cevabını vermiştir. Ö7 kodlu öğrenci okuldan beklentisini "*Böyle küçük bir robot tasarlamak.*", Ö8 kodlu öğrenci "*El yazısı yazmayı öğrenmek istiyorum.*", Ö13 kodlu öğrenci de "... *Sanırım yok çünkü her şeyi öğreniyorum. ...*" şeklinde ifade etmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda ilkökul üçüncü sınıf öğrencilerinin en çok kök değerlerden birisi olan saygı değerini bildikleri görülmüştür. Arslan ve Elma'nın (2022) ilkökul öğrencilerinin kök değerlere bakış açılarını ortaya koymayı amaçladıkları araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler en fazla iş birliği yapma, dürüstlük, insanlarla iyi geçinme ve saygı değerlerini bildiklerini ifade etmişlerdir. Tay,

Durmaz ve Şanal (2013) 4, 5, 6 ve 7. sınıflarla yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin en çok bildikleri değerlerin sevgi değeri olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu duruma ek olarak sevgi değerinden sonra öğrencilerin saygı değerini bildiklerini de tespit etmişlerdir. Yiğittir ve Öcal (2010) 6. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin sırasıyla çevre temizliği, saygı, güzel söz ve davranış, dürüstlük, çalışkanlık vb. değerlerini ifade ettiklerini bulmuşlardır. Topcu (2015), üstün zekâlı öğrenciler ile yaptığı değer algıları çalışmasında üstün zekâlı öğrencilerin çevrelerinde bulunan insanlarda görmek istedikleri özellik olarak dürüstlük değerini belirtmişlerdir. Ardından belirtilen değerler ise; saygı, hoşgörü, güven değerleridir. Yapılan bu çalışma ve incelenen literatür doğrultusunda öğrencilerin sınıf seviyeleri ve zekâ düzeyleri fark etmeksizin hepsinin saygı değerini bildikleri sonucuna varılabilir. Sevim, Güler, İnançlı ve Aslan (2023) okul öncesi öğretmenlerinin derslerde verilmesi gereken değerleri; saygı, hoşgörü, empati, sevgi, dürüstlük, dayanışma, yardımlaşma ve vatanseverlik olarak belirtmişlerdir. Yapılan bu çalışmada değerleri bilen öğrencilerin de saygı, sevgi, yardımlaşma, hoşgörü, doğruluk, vatanseverlik değerlerinden söz ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğretilmesini istediği değer ile çocukların öğrendiği değerler birbirleri ile paralellik göstermektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin öğretmek istedikleri değerleri aslında öğrencilerine öğrettiği bu çalışma ile desteklenebilir. Fakat vatanseverlik değerinin çok az bilinmesi, öğretmenlerin bu değer ile ilgili gerekli hassasiyeti göstermeleri gerektiğinin göstergesidir.

Öğrenciler değerleri en çok öğretmenden öğrenmektedir. Gürhan (2017) çalışmasında Selçuklu Değerler Eğitimi Projesi (SEDEP) ile öğrencilerin hoşgörü, cömertlik, saygı, sevgi, yardımlaşma, sabır, sorumluluk, temizlik gibi değerleri etkinlikler yoluyla öğrendiklerini ifade etmiştir. Dereli, İman (2014) değerler eğitimi programı ile okul öncesi çağıdaki çocukların istenmeyen davranışlarının azaldığını, istenilen davranışlarının arttığını bulmuştur. Erikli (2016) değerler eğitimi programı uyguladığı okul öncesi grupta çocukların saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk ve paylaşım değerlerinde önemli bir artış gözlemlemiştir. Yapılan bu çalışmada öğrenciler değerleri öğretmenden öğrendiklerini dile getirmiştir. Çalışmalara bakıldığında; çalışmaları yürüten öğretmenlerin öğrencilere değerleri kazandırdığı sonucuna varılabilir. Buradan hareketle değer öğretiminde öğretmenler anahtar role sahiptir.

Öğrenciler, öğretmenlerinin değerleri en çok düz anlatım yöntemini kullanarak öğrettiklerini ifade etmişlerdir. Sevim, Güler, İnançlı ve Aslan (2023) okul öncesi öğretmenlerinin değer eğitimi yaparken derslerinde hikâye anlatımı, drama, oyun ve müzik gibi etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Satı (2021) öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin en çok drama, örnek olay, yaparak-yaşayarak öğrenme yöntem ve tekniklerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2016) değer öğretiminde drama yönteminin öğrencilerin değer kazanımında etkili olduğunu, öğrenme sürecini somutlaştırdığını, mutlu bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve değer öğretiminde karşılaşılan bazı sorunları ortadan kaldırdığını bulmuştur. Meydan ve Bahçe'ye (2010) göre de öğretmenler değerler öğretiminde en çok drama ve örnek olay yöntemini kullanmaktadır. Özleşmiş (2019) ise yaptığı çalışmasında öğretmenlerin değerler öğretiminde en çok drama, soru-cevap, örnek olay, düz anlatım yöntem ve tekniklerini işe koştukları sonucuna ulaşmıştır. Çelik (2019) animasyon destekli değer eğitimi programının bilişim etik değerine yönelik tutumu olumlu etkilediği ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme ile değerleri içselleştirebilmesi bakımından önemli olduğunu vurgulamıştır. Tarakçı (2013) ilkökul 4. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada kitle iletişim araçlarının kullanımının değer edinimini olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin değer edinimine ilişkin olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin değer öğretiminde öğrencileri aktifleştirecek yöntem ve teknikleri kullanmalarının etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin ortaya koydukları değer sayısının azlığı ve vatanseverlik, hoşgörülü olmak, misafirperverlik gibi çok önemli değerlerin çok az sayıda öğrenci tarafından bilinmesinin sebebi de öğretmenlerin değer öğretiminde daha çok düz anlatım yöntemini tercih etmeleri olabilir.

Çalışmada öğrencilerin ebeveynleriyle yeterli vakit geçirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Geçirilen vakitte ebeveynleriyle oyun oynadıkları, video/film/TV izledikleri, geziye/ pikniğe/parka gittikleri, temizlik/düzenleme yaptıkları, kutu/zekâ oyunları oynadıkları, ders çalışıp/ ödev yaptıkları, sohbet ettikleri, ev tadilatında/ tamir işlerinde ebeveyne yardım ettikleri, yemek yiyip/yemeğe çıktıkları, kitap okudukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan aktivitelerin genellikle interaktif olmadığı, örneğin bir filmin sadece birlikte izlendiği ama üzerine konuşulmadığı sonucu bulunmuştur. Buradan hareketle

ebeveynlerin çocuklarıyla yeterli zaman geçirmelerine rağmen karşılıklı iletişim kurmadıkları ve aile içi iletişimin azaldığı sonucuna ulaşılabılır. Bu sonuç Cizmeci 'nin (2015) aile içi iletişimin azaldığı sonucuyla paralellik göstermektedir.

Öğrencilerin büyük ebeveynleriyle görüşme sıklığına bakıldığında daha çok tatillerde görüşüldüğü, her gün büyük ebeveyniyle görüşen öğrencilerin ise aynı apartmanda oturduğu ya da geniş aileye mensup olduğu saptanmıştır. Büyük ebeveynleriyle yapılan etkinliklere bakıldığında sohbet ettikleri, birlikte yemek yedikleri, oyun oynadıkları ve telefonla görüştükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Altan ve Tarhan (2018) çalışmalarında büyükannelerin torunları ile oyun oynama, masal anlatma, şarkı söyleme, parka gitme, evcilik oynama, kitap okuma, puzzle yapma, boyama, matematik çalışmaları yapma, denize gitme, bisiklete binme, yemek yeme, televizyon izleme, mutfak işleri ile uğraşma (kek, kurabiye vb. yapımı), gezmeye gitme, çizgi film izleme, yürüyüşe çıkma gibi etkinlikler yaptıklarını belirlemiştir. Ayrıca büyük ebeveynler sevgi, saygı, paylaşma, hoşgörü, yalan söylememe, sabretme, yardımlaşma ve iyi niyetli olma, merhametli olma, dürüstlük, iyi bir insan olma, doğa sevgisi, inançlı olma ve Atatürkçülük değerlerini torunlarına öğretmektedirler. Tezcan (2023) yaptığı çalışmada büyük ebeveynlerin ve torunların birbirlerinden uzakta yaşamayı veya çekirdek aile yapısına sahip olmayı değer aktarımının önünde engel olarak görmemektedir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında büyük ebeveynlerin torunlarıyla iletişimlerinde uzak olmanın teknoloji sayesinde aşıldığı, iletişimin tek taraflı değil çift yönlü olduğu, değer aktarımında büyük ebeveyn torun ilişkisinin önemli olduğu sonuçlarına varılmıştır. Bu çalışmada da çocuklar büyük ebeveynleriyle uzak olsalar da telefonla görüşmekte ve yapılan sohbetlerde değer aktarımı yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerin yazın yaptıkları etkinlikler incelendiğinde en fazla oyun oynayıp köye gittikleri sonucuna ulaşılırken öğrencilerin ayrıca geziye/parka/pikniğe/çarşıya gitme, denize/havuzla gitme, ders çalışma/ödev yapma, komşu/akraba ziyareti, tatile çıkma, kitap okuma, evde vakit geçirme, arkadaşları ile iletişim kurma, bahçe işlerine yardım etme, video/film/TV izleme, misafirlerle zaman geçirme etkinliklerini de yaptıkları belirlenmiştir. Şen, Esmergil ve Türkmen'in (2022) araştırmalarının sonuçlarına göre de çocukların büyük çoğunluğunun yaz tatillerinde televizyon izledikleri, internette gezindikleri, oyun oynadıkları, arkadaşları ile sokağa çıktıkları, köye veya bahçeye gittikleri, kampa gittikleri, spor ve müzik gibi alanlarla ilgili kurslara katıldıkları, tatile çıktıkları ve ders çalıştıkları sonuçlarına ulaştıkları görülmüştür. Yaz tatilinin uzunluğu ve değerlere katkısı açısından bakıldığında bu sonuçlardan öğrencilerin yazın komşu/akraba ziyareti, misafir karşılama ve arkadaşlarla iletişim kurma gibi etkinliklerle ayrıca kitap okuma, ders çalışma, bahçe işlerine yardım etme gibi işlerle meşgul olmaları misafirperverlik, yardımseverlik ve sorumluluk değerlerine ulaşabilecekleri ortamlarda bulduklarını ve yazın değer eğitiminin devam ettiğinin umut verici göstergesi olarak görülmektedir.

Öğrencilerin okulun onları hayata yeteri kadar hazırladığı görüşünde oldukları, okulun hayata hazırlama hususundaki beklentilerini karşıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin bir kısmı da okulda bilim ve spor etkinlikleri ile kutu oyunları, robotik kodlama, el yazısı, yaşam becerilerini geliştirici aktivitelere yer verilmesi beklentisi içerisindeyler. Çopur'un (2017) çocukların hayalindeki okulu ortaya koymayı amaçladığı çalışmasının sonuçlarına bakıldığında çocukların okuldan sanatsal ve spor gelişim alanları, oyun ve sinema alanları talepleri olduğu görülmüştür. Yapılan çalışma ve Çopur'un çalışması öğrencilerin okuldan istekleri konusunda paralellik göstermektedir. Değerlerin bireyleri hayata hazırlama hususundaki önemine binaen bu sonuçların dikkate alınması ile yeniliğe açıklık, estetik değerlerinin edinimlerinin de kolaylaşacağı söylenebilir.

Araştırmanın bulguları ışığında bazı öneriler getirilmiştir:

1. İlkokul düzeyinde değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar artırılmalıdır.
2. Öğrencilerin değerleri öğrenmeleri için okul öncesinden başlanmak suretiyle okullarda daha fazla çalışma yapılmalıdır.
3. Öğrencilere değer öğretiminde ebeveynler de işe koşulmalıdır.
4. Büyük ebeveynler uzakta olsa bile iletişim kurulmasına özen gösterilmelidir.
5. Okullarda sportif, sanatsal ve bilimsel etkinliklere daha çok önem verilmelidir.

### Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), –57.
- Altan, S. ve Tarhan, S. (2018). Büyükanneden toruna: yaşam boyu öğrenme sürecinde değer ve beceri aktarımı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 26-42.
- Arslan, A. ve Elma, M. (2022). İlkokul öğrencilerinin değerlere bakış açılarının kök değerler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20 (44), 385-416. <https://doi.org/10.34234/ded.1129404>
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Ateş, F. (2013). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydemir, H., Toker, O. ve Bayar, B. (2024). Okulların karakter ve değer eğitimi yetkinliklerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of History School*, 16(lxvii), 4032-4050.
- Aydın, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine yönelik görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Beck, C. (1990). *Better schools: A values perspective*. Falmer Press.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International journal of educational research*, 50(3), 153-158.
- Brannon, D. (2008). Character education: It's a joint responsibility: in stilling positive character traits in children requires teachers, parents, and administrators to work together. *Kappa Delta Pi Record*, 44(2), 62-65.
- Cizmeci, E. (2015). *Aile içi iletişim bağlamında Türk ailelerinin serbest zamanda medya kullanım pratikleri* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, Ö. (2016). *Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, B. (2019). *Animasyon destekli değerler eğitimi programının akademik başarıya, derse ve bilişim değerlerine yönelik tutuma ve kalcılığa etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 33-56.
- Çopur, D. A. (2017). Çocukların hayallerindeki okul. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Dereli-İman, E. (2014). The effect of the values education programme on 5.5-6 year old children's social development: Social skills, psycho-social development and social problem solving skills. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1).
- Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Houghton Mifflin.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sinanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eaude, T. (2015). *New perspectives on young children's moral education*. Bloomsbury Publishing.
- Erbaş, A. A. (2020). *Hayat bilgisi dersi kapsamında değerler eğitimi üzerine bir araştırma: Beklentiler, uygulamalar ve öneriler* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ergün, M. (1991). Sanayileşme ve ailenin görevlerinde meydana gelen değişimler. *Türk Aile Ansiklopedisi*, 3, 893–895. T.C. Başbakanlık Aile Araştırmaları Kurumu Yayınları.
- Eryılmaz, M. A. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin üçüncü sınıf hayat bilgisi derslerinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erikli, S. (2016). *Okul öncesi çocukları için bir değerler eğitimi programının geliştirilmesi ve uygulanması* (Yayımlanmış Yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fichter, J. H., & Ros, A. E. L. (1982). *Sociología*. Herder.
- Filiz, H. (2020). *Medya okuryazarlığı ve aile değerleri bağlamında televizyonun Türk aile yapısına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Geçit, Y. ve Gençer G. (2011). Hayat bilgisi dersinde kazandırılması beklenen değerlere ilişkin veli görüşleri. *e- Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 78-90.
- Gellel, A. (2010). Teachers as key players in values education: Implications for teacher formation. Lovat, T., Toomey, R. & Clement, N. (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* içinde (163-177). Springer.
- Gözel, Ü. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Gürhan, E. (2017). *İlkokullarda uygulanan değerler eğitimi uygulamalarının yönetici ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Konya-Selçuklu örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Halstead, M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. Routledge.
- Kara, B. (2017). *İlköğretim okullarında değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Katılmış, A. (2017). Values education as perceived by social studies teachers in objective and practice dimensions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(4), 1231-1254.
- Kaur, S. (2015). Moral values in education. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 20(3), 21-26.
- Kolay, B. ve Kaptan, S. Y. (2021). Değer eğitiminde okul ve ailenin rolüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin ve velilerinin görüşleri. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 5(2), 204-228.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *Journal of education*, 179(2), 63-80.
- Lickona, T. (2017). *How to raise kind kids: And get respect, gratitude, and a happier family in the bargain*. Penguin.
- MEB. (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı (İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Meydan, A. ve Bahçe, A. (2010). Hayat bilgisi öğretiminde değerlerin kazandırılma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 1: 20-37.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source book* (2. edition). Sage: Thousand Oaks.
- Oladipo, S. E. (2009). Moral education of the child: Whose responsibility? *Journal of Social Sciences*, 20(2), 149-56.
- Özdemir, Y., Uzun, E. M. ve Kar, E. B. (2021). Temel eğitim öğretmenlerinin değer eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19 (42):227-266 <https://doi.org/10.34234/ded.958030>
- Özleşmiş, N. (2019). *İlkokul hayat bilgisi dersi kapsamındaki değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Satı, S. (2021). *İlkokul hayat bilgisi dersi kapsamında gerçekleştirilen değer öğretiminin öğretmen gözünden incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Sever, B. (2015). *İlköğretim üçüncü sınıf hayat bilgisi programındaki değerlerin kazandırılması sürecinin öğretmen ve veli görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sevim, M. Z., Güler, Z., İnançlı, S. ve Aslan, H. (2023). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitiminde değerler eğitimi hakkında görüşleri. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(6), 737-749.
- Superka, D. P., & Johnson, P. L. (1975). *Values education: Approaches and materials*.
- Şen, R., Esmergil, O. ve Türkmen, E. (2022) Düşük ve yüksek gelirli anne babaların okul yaz tatillerine ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 282-291.
- Tarakçı, A. (2013). *İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde görsel okuma-görsel sunu çalışmalarında değerler eğitiminde kitle iletişim araçları kullanılmasının değer edinimine ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayıncılık.
- Tay, B., Durmaz, F. Z. ve Şanal, M. (2013). Sosyal bilgiler dersi kapsamında öğrencilerin değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-93.



- TDK. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)
- Tefek, F. A. (2016). *Hayat bilgisi dersindeki değerlere yönelik öğrenci görüşleri ve edinim durumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Tay, B., Tefek, F. A. (2018). The opinions of third-grade primary school students on the value of openness to innovation. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(2), 176-191.
- Tezcan, D. (2023). *Büyük ebeveyn ve torun açısından aile değerlerinin aktarımı üzerine bir inceleme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7):1791-1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04>
- Topcu, S. (2015). Üstün zekâlı öğrencilerin değer kavramına yönelik algıları: Elazığ Bilim ve Sanat Merkezi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 10(11).
- Yıldırım, N. ve Turan, S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programındaki değerlerin kazandırılma sürecine yönelik görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 420-437.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Yılmaz, Ö. F. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6 (2):737-748.
- Yiğittir, S. ve Öcal, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 407.

## Extended Abstract

### Introduction

Values are an important concept that finds a place for itself in every unit of the programs and makes its presence felt in every field of life. It is agreed that studies should be done to continue its existence and finds a place in almost every discipline. There are many definitions of value. When we look at these definitions, it is seen as "an abstract measure that helps to determine the importance of something, the value that something touches" (Turkish Language Association [in Turkish; Türk Dil Kurumu, TDK], 2024); according to Halstead and Taylor (1996: 13), "general guides for behavior; which is the point of representation in decision-making and evaluation of beliefs and actions; ideals, standards and life stances that are closely tied to personal integrity and identity."

Parents are in a precious position not only to socialize their children during their growth, but also to deepen the emotional bond between them and the effects of values on them, and to surround them with a spiritual heritage that enables them to develop a perspective on the reasons for a good life (Lickona, 2017). Value transfer, which has become more difficult due to changes in families, has increased the responsibility of schools to transfer values. In addition, the changes in the values field and the fear of losing values increase the importance of values education in schools (Dilmaç, 2007). When we look at the definition of values education, which is included in the value transfer processes in schools, it is defined as "including strengthening the academic focus and achievements of young people, creating pedagogies and supportive structures in schools to encourage the development of positive, moral, pro-social tendencies and competencies initiative" (Berkowitz, 2011).

This research aims to determine the perceptions of third grade primary school students towards value education and where and how they learn values.

### Method

The research was designed with a case study, one of the qualitative research designs. 18 students from two primary schools with low and high socioeconomic levels participated in the research. The researcher prepared a student interview form to collect research data. Individual interviews were held with each student. The interviews lasted an average of 6 minutes and 24 seconds, and the total interview time was 1 hour 55 minutes and 10 seconds. The data was analyzed by giving codes to the students. The data obtained from the interviews were subjected to content analysis. The data subjected to content analysis were collected under certain codes and themes. For the consistency of the study, co-coder reliability was checked and the consensus value between co-coders was calculated as .83.

### Findings

In the first sub-problem of the research, it was determined that students knew the value of respect the most (f=12). Following that, the values were love (f=9), responsibility (f=9), friendship (f=7), helpfulness (f=7), benevolence (f=6), truthfulness (f=4), and hospitality (f=3). It was concluded that they knew the values of being tolerant (f=2) and patriotism (f=1) the least. It has been observed that students learn values primarily from their teachers.

In the second sub-problem of the research, it was determined that students used their teachers' direct explanation method (f=11) while learning values at school. Other methods and techniques used included gamification (f=4), demonstration (f=3), visual support (f=1), question and answer technique (f=1), printing (f=1), case study narration (f=1), books (f=1), and smart board use (f=1).

In the third sub-problem of the research, students stated that they spent enough time with their families. During this time, they engaged in activities such as playing games (f=11), watching movies/TV (f=8), going to the park/walking (f=6), doing cleaning (f=5), playing board games (f=5), studying for classes (f=4), and chatting (f=2).

In the fourth sub-problem of the research, students stated that they usually meet their grandparents during holidays. When examining the activities they do with their grandparents, it was found that they engage in chatting (f=13), eating/drinking tea (f=4), playing games (f=4), traveling/going to the park/having picnics (f=3), studying (f=2), going to the grocery store (f=1), activities and playing board games (f=1).

In the fifth sub-problem of the research, it was found that students played games ( $f=8$ ) and went to the village ( $f=8$ ) during summer vacation. Five students each engaged in activities such as trips/going to the park/picnics/visiting the bazaar and going to the sea/pool. Four students each mentioned that they studied/did homework and visited neighbors/relatives. Three students went on vacation, and two students read books. One student each reported spending time at home, communicating with friends, helping with gardening, watching videos/films/TV, and spending time with guests.

In the sixth sub-problem of the research, students stated that the school prepared them for life. Although the school is sufficient in this regard, students still have some expectations. These include sports and science activities, board games, handwriting exercises, and robotic coding.

### **Conclusion, Discussion and Recommendation**

According to the results of the research, third-grade primary school students know the value of respect the most among the root values. Students learn values from teachers. Teachers have a key role in teaching values. Students stated that their teachers mostly used the direct explanation method when teaching values. The reason why teachers use the direct instruction method may be due to crowded classes.

Students think that they spend enough time with their parents. It was determined that they watched more movies/TV while spending time with their parents. It was observed that the activities done with parents were not interactive activities. It has been found that students meet and chat with their grandparents more during holiday, and that activities with grandparents are more interactive than those with parents. It has been determined that students play games and go to the village during summer holidays.

Students said that the school adequately prepared them for life and met their expectations. But some students expect their schools to increase scientific and sports activities. Some suggestions were made in the light of the findings of the research.

1. Studies should be increased in schools, starting from pre-school, so that students learn values.
2. Even if grandparents are far away, effort should be made to maintain communication.
3. More importance should be given to sports, artistic and scientific activities in schools.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Bu Sınıfta Oyun Var: Akıl ve Zekâ Oyunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

## Games in This Classroom: Teachers' Views on Mind and Intelligence Games

Ahmet Melih GÜNEŞ<sup>1</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.172

Geliş Tarihi: 19.12.2023

Kabul Tarihi: 24.04.2024

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2024

**Özet:** Bu çalışmada akıl ve zekâ oyunlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Balıkesir’ de görev yapan 16 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinin görüşleri belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre birinci sınıf öğrencileri sonuca çabuk ulaşılan oyunları, ikinci sınıf öğrencileri kazanan ve kaybedenin olduğu oyunları, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin de rekabete dayalı stratejik oyunları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Sözel beceri gerektiren oyunlar ve uzun süreli oyunlar da oyunların tercih edilmeme nedenleri olarak ifade edilmiştir. Öğretmenler akıl ve zekâ oyunları ile oynamanın çocukların; kurallara uyma, sosyalleşme, problem çözme becerileri, dikkat becerileri, düşünme becerileri, grup olma bilinci ve motivasyonları üzerinde önemli etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Akıl ve zekâ oyunları oynatırken seviye grubunun iyi belirlenmemesi neticesinde öğrencilerin başarısızlık hissi yaşayabilecekleri önemli bir sorun olarak belirtilmiştir. Öğrencilerin evlerinde teknolojik materyaller yerine akıl ve zekâ oyunları oynamaları da bu oyunların önemli katkısı olarak değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıl ve zekâ oyunları, öğretmen görüşleri, ilkökul öğrencileri

**Abstract:** In this study, it was aimed to determine teachers' views on mind and intelligence games. In the study, a phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. The study group consisted of 16 primary school teachers working in Balıkesir province and district centers. Within the scope of the study, a semi-structured interview form was used to determine the views of the primary school teachers. The data obtained were analyzed by content analysis method. According to the findings of the research, it was determined that first-grade students prefer games with quick results, second-grade students prefer games with winners and losers, and third and fourth-grade students prefer competitive strategic games. Games that require verbal skills and games with long duration were also stated as reasons for not preferring games. Teachers stated that playing with mind and intelligence games has important effects on children's compliance with rules, socialization, problem solving skills, attention skills, thinking skills, group awareness and motivation. It was stated as an important problem that students may experience feelings of failure if the level group is not well determined when playing mind and intelligence games. Additionally, having students play mind and intelligence games at home instead of using technological materials was considered an important benefit of these games.

**Key Words:** Mind and intelligence games, teachers' views, primary school students

<sup>1</sup> Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkiye, [melihgunes@gmail.com](mailto:melihgunes@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7484-5685>

## Giriş

Akıl ve zekâ oyunları son zamanlarda dikkat çeken ve çeşitli araştırmalar yapılan bir alandır. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili tarihsel süreç incelendiğinde; oyunların M.Ö. 3500’lü yıllardan itibaren oynandığına ilişkin oyun kalıntılarına rastlamak mümkündür (British Museum, 2023; Savannah African Art Museum, 2023). Bu kadar eskiye dayanan akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çok az araştırma veya değerlendirmeler olduğu düşünülmektedir. Nitekim bu oyunların öğrencilerin tartışma, iş birliği içerisinde bulunma ve planlama becerilerine önemli katkılar sağlamaktadır (Kirriemuir ve McFarlane, 2004).

Akıl ve zekâ oyunları bireylerin öncelikle eğlenmesine ve bununla birlikte bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerine katkı sağlayan oyunlardır. Bu oyunlar sistemli ve planlı bir şekilde oynandığı takdirde; bireylerin sorumluluk alma, rakiplerine karşı saygılı olma, sabırlı olma, sıra bekleme, işbirliği içerisinde çalışma, planlı hareket etme, dikkat ve odaklanma, problem çözme, karşılaştıkları sorunlara farklı açıdan bakabilme, kazanma ve kaybetmenin olağan bir durum olduğunu görebilme, iletişim becerisi ve empati becerisinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Bottino ve Ott, 2006; Kirriemuir ve McFarlane, 2004; Prensky, 2001; Riggs ve Young, 2016; Smith, 2006).

Akıl ve zekâ oyunları, öğrencilere belirli bir konu hakkında bilgi vermek ve onlara bir beceri öğretmek için tasarlanmış oyunlardır. Oyunu oynayan çocuklar oyunda hedefe ulaşmak için çabalamakta ve oyun kurallarına uymaya dikkat etmektedirler. Çocuklar bu oyunlarla birlikte eğlenmekte ve sosyalleşmektedirler. Akıl ve zekâ oyunları, çocukların yaratıcılıklarına, dikkat, motivasyon ve problem çözme becerilerinin gelişimine de (Keese, 2012) katkı sağlar. Bu durum akıl ve zekâ oyunlarının eğitim ortamlarında yararlanabileceği ve önemli etkileri olabileceğini akla getirmektedir. Dempsey, Haynes, Lucassen ve Casey’ e (2002) göre akıl ve zekâ oyunlarının eğitim ortamlarında kalıcı öğrenmeyi sağlamada ve öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmede, öğrenciyi süreçte aktif kılmada, eğlenerek öğrenmede, merak ve heyecanı arttırmada önemli etkileri bulunmaktadır.

Eğitim ortamlarında akıl ve zekâ oyunlardan yararlanarak öğretim sürecini zenginleştirmenin, dersi ilgi çekici kılmanın ve öğrenci motivasyonunu artırmanın mümkün olduğu görüşü kabul görmektedir. Çocukların bilgilerini inşa ve organize etmelerinde, derste öğrencileri aktif kılmada ve öğretim sürecinin etkililiğinde oyunların önemli katkıları bulunmaktadır (Fleer, 2013; Yang, 2012). Akıl ve zekâ oyunları her seviyeye ve yaşa yönelik zengin oyun içeriğiyle eğitimcilerin de ilgisini çekmektedir. Bu zengin çeşitliliğe sahip akıl ve zekâ oyunlarının eğlendirici bir nitelikte olması ve materyal olarak derslerde kullanılabilmesi sahip olduğu önemli avantajlardandır. Çünkü öğrenme ortamlarında oyunun olması hem süreci daha nitelikli bir hale getirecek hem de çocukların eğlenmesini, eğlenirken de öğrenmesini sağlayacaktır. Akıl ve zekâ oyunları çocukların bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmeye yönelik deneyimler sunabilen oyunlardır.

Akıl ve zekâ oyunları alanında hem ulusal (Devecioğlu ve Karadağ, 2014; Gülle ve Vatansever Bayraktar, 2023; Güneş 2023; Güneş ve Yüncül 2021; Kula, 2020; Terzi ve Erdoğan, 2021) hem de uluslararası birçok çalışma (Chou, 2017; Eriksson, Kenward, Poom ve Stenberg, 2021; Fung ve Min, 2016; Khan ve Pearce, 2015) gerçekleştirilmektedir. İlgili literatür incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin en çok hangi akıl ve zekâ oyun türlerini tercih edip etmedikleri ve bu oyunlarının öğrenciler üzerindeki olumlu ya da olumsuz etkilerini belirleyen herhangi bir çalışma olmadığı gözlemlenmiştir. Bununla birlikte çalışmada, öğretmenlerin düşüncelerine dayanarak, akıl ve zeka oyunlarının evdeki etkilerini velilerin geri bildirimlerine göre belirlemek hedeflenmektedir. Sürecin içerisinde olan öğretmenlerin gözlemlerinin ve değerlendirmelerinin bu araştırmanın en önemli etmeni olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte sınıf düzeyleri açısından (1., 2., 3., ve 4. sınıf) karşılaştırmalı olarak sunulması çalışmanın diğer çalışmalardan ayıran önemli bir etmen olarak görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada akıl ve zekâ oyunlarının sınıflarda oynatılmasına ilişkin ilkökul öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Öğrencilerin tercih ettikleri ve tercih etmedikleri oyunlar nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin görüşleri nelerdir?



- 3) Öğretmenlerin sınıflarda akıl ve zekâ oyunlarının oynatılması sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin görüşlerine göre akıl ve zekâ oyunlarına karşı öğrenci velilerinin bakış açıları nasıldır?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Akıl ve zekâ oyunlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma nitel yaklaşımla betimlenmeye çalışılmıştır. Veri toplama ve yorumlama aşamalarında nitel araştırma desenlerinden olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim çalışmalarında insanların bir olguyu, nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992; Patton, 2014). Van Manen (2016) olgu-bilim çalışmalarında bireylerin deneyimlerinin çalışmanın hem başlangıç hem de bitiş noktası olduğuna değinmiştir. Bu olgudan doğrudan etkilenen ve olguyu etkileyen öğretmen görüşleri ve duyguları derinlemesine betimlenmeye çalışılmıştır.

### *Çalışma Grubu*

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmaya katılan öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. İlk aşamada öğretmenlerin en az 5 yıl görev yapmaları ölçütü benimsenmiştir. İkinci aşamada ise öğretmenlerin sınıflarında akıl ve zekâ oyunları oynatmaları ölçütü benimsenmiştir. Bu çalışmada Balıkesir’de görev yapan ve her sınıf düzeyinde (1., 2., 3., 4.) 4 öğretmen olmak üzere toplam 16 öğretmen ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 2’sinin erkek, 14’ünün kadın olduğu, kıdemlerinin 7-30 yıl arasında; yaşlarının 28-53 yaş aralığında; olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada; 13 öğretmenin sınıfında akıl ve zekâ oyunlarının bulunduğu, 3 öğretmenin sınıfında ise akıl ve zekâ oyunlarının bulunmadığı bu oyunları akıl ve zekâ oyunları sınıflarında oynadığı; 4 öğretmenin okulunda akıl zekâ oyunları sınıfı bulunduğu, 12 öğretmenin okulunda ise akıl zekâ oyunları sınıfının bulunmadığı belirtilmiştir.

119

### *Veri Toplama Süreci*

Nitel araştırmalarda görüşmeler diğer veri toplama teknikleri ile kullanılacağı gibi tek başına temel veri toplama tekniği olarak da kullanılmaktadır (Bogdan ve Biklen, 1992; Hatch, 2002). Yapılan bu çalışmanın temel veri toplama aracı, bu olguyu doğrudan yaşayan kişilerle yapılan görüşmeler olarak belirlenmiştir. Rubin ve Rubin (2005), derinlemesine görüşmelerin öğrenmek istenen şeyin basit ve açık bir şekilde cevaplanmadığı, bireylerin deneyimlerine, bireylere sorulan sorulara verilen cevaplara ihtiyaç duyulan durumlarda kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde katılımcılarla yapılan görüşmelerde araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Soruların belirlenmesi sürecinde hazırlanan sorular alan uzmanlarına gönderilmiştir. Geri bildirimler sonucunda bazı sorular silinmiş, bazı sorular da birleştirilmiştir.

Görüşme öncesinde katılımcılar araştırmanın amacından haberdar edilmiş ve kişisel bilgilerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Görüşme sürecinde görüşme formu yaklaşımı benimsenmesi amacıyla sorular karışık şekilde sorulmuştur. Her bir görüşme ortalama 15-20 dakika arasında sürmüştür.

### *Verilerin Analizi*

Araştırmada kullanılan görüşme formundan elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Verilerin analizi sürecinde öncelikle görüşme formunda yer alan soruya verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunarak kodlanmış ve kategoriler belirlenmeye çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu sürecin ardından elde edilen veriler neticesinde ulaşılan kodlar birbiriyle sürekli olarak karşılaştırılmış, araştırmanın problemine ve amacına bağlı kalınarak, tekrarlı ya da gereksiz kodlamalar çıkarılmış ve gerekli görülen durumlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Bu doğrultuda derin odaklı veriler elde etmenin araştırmanın tutarlığına katkı sağladığı düşünülmektedir. Araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliğini artırmak amacıyla çalışma grubunun seçimi, veri

toplama aracının geliştirilmesi ile ayrıntılı bilgiler verilmiş ve öğretmenlerin görüşlerine sıkça yer verilmiştir. Verilerin analiz ve yorumlanmasında «araştırmacı çeşitlemesi» ile araştırmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmış ve kodlayıcılar arası uyum yüzdesi .97 olarak belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen görüşleri Öğretmen 1: Ö1 olarak kodlanmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlar, araştırmanın amaçları doğrultusunda analiz edilerek sunulmuştur.

Araştırmada ilk olarak öğretmenlerin “Öğrencilerin tercih ettikleri ve tercih etmedikleri oyunlar nelerdir?” sorusuna yönelik verdiği yanıtlara ait bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’ de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilerin sınıfta oynamayı tercih ettikleri oyunlar ve tercih sebepleri

Sınıf	Tercih edilen oyunlar	Tercih edilme sebepleri	f
1. Sınıf	Becerikli Yapılar, Pratik Bardaklar, Qbitz, Look Look, Double	Sonuca çabuk ulaşılan oyunlar	3
		Grupça oynanması	2
		Sürekli hareket hâlinde olunan oyunlar	1
		Kısa süreli oyunlar	1
		Çabuk kavranan oyunları	1
2. Sınıf	Becerikli Yapılar, Qbitz, Look Look, Double	Kazanan ve kaybedenin olduğu oyunlar	2
		Grupça oynanması	1
		Eğlenceli oyunlar	1
3. Sınıf	Double, Hafıza Oyunları, İşlem Oyunları, Qbitz, 3 taş, 9 taş	Rekabete dayalı stratejik oyunlar	2
		Başarabildikleri her oyun	2
4. Sınıf	Becerikli Yapılar, Dedektif, Hafıza Oyunları, Pratik Bardaklar, Reversi	Rekabete dayalı stratejik oyunlar	4

120

Araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla sonuca çabuk ulaşılan oyunları ve grupça oynanan oyunları oynamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Becerikli Yapılar, Pratik Bardaklar, Qbitz, Look Look, Double 1. sınıf öğrencilerinin en çok tercih ettikleri oyunlar olduğu belirtilmiştir. 2. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla kazanan ve kaybedenin olduğu oyunları oynamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Becerikli Yapılar, Qbitz, Look Look, Double 2. sınıf öğrencilerinin en çok tercih ettikleri oyunlar olduğu belirtilmiştir. 3. sınıf öğrencilerinin rekabete dayalı stratejik oyunları ve başarabildikleri oyunları oynamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Double, Hafıza oyunları, İşlem oyunları, Qbitz, 3 taş, 9 taş 3. sınıf öğrencilerinin en çok tercih ettikleri oyunlar olduğu belirtilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin ise rekabete dayalı stratejik oyunları oynamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Becerikli Yapılar, Dedektif, Hafıza oyunları, Pratik bardaklar, Reversi 4. sınıf öğrencilerinin en çok tercih ettikleri oyunlar olduğu belirtilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin sınıfta oynamayı tercih etmedikleri oyunlar ve tercih edilmeme sebepleri

Sınıf	Tercih edilmeyen oyunlar	Tercih edilmeme sebepleri	f
1. Sınıf	Satranç, Mangala, Go, Kulami, Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları	Strateji gerektiren oyunlar	2
		Tek kişilik oyunlar	1
		Uzun süreli oyunlar	1
2. Sınıf	Equilibrio, Akıl Yürütme ve İşlem Oyunları, Strateji Oyunları	Puanlamalı oyunlar	2
		Hızlı olmayı gerektiren oyunlar	2
3. Sınıf	Abalone, Hikâye küpleri	Uzun süreli oyunlar	2
		Sözel beceri gerektiren oyunlar	2
4. Sınıf	Mangala, Numbers, Hikâye küpleri	Strateji gerektiren oyunlar	2
		Tek kişilik oyunlar	1
		Sözel beceri gerektiren oyunlar	1

Araştırmada 1. sınıf öğrencilerinin strateji gerektiren oyunlar, tek kişilik oyunlar ve uzun süreli oyunlar oynamayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Satranç, Mangala, Go, Kulami, Akıl yürütme ve işlem oyunları 1. sınıf öğrencilerinin tercih etmedikleri oyunlar olduğu belirtilmiştir. 2. sınıf öğrencilerinin puanlamalı oyunları ve hızlı olmayı gerektiren oyunları oynamayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Equilibrio, akıl yürütme ve işlem oyunları, Strateji oyunları 2. sınıf öğrencilerinin tercih etmedikleri oyunlar olduğu belirtilmiştir. 3. sınıf öğrencilerinin çabuk sonuç alınamayan oyunları ve sözel beceri gerektiren oyunları oynamayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Abalone ve Hikâye küpleri 3. sınıf öğrencilerinin tercih etmedikleri oyunlar olduğu belirtilmiştir. 4. sınıf öğrencilerinin strateji gerektiren oyunlar, tek kişilik oyunlar ve sözel beceri gerektiren oyunları oynamayı tercih etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mangala, Numbers, Hikâye küpleri 4. sınıf öğrencilerinin tercih etmedikleri oyunlar olduğu belirtilmiştir.

Araştırmada bir sonraki aşamasında “Öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik verdiği yanıtlara ait bulgular sınıf düzeyleri açısından incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3, Tablo 4’, Tablo 5 ve Tablo 6 da sunulmuştur.

**Tablo 3.** Birinci sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Etki	Ortam	Kurallara uyma	2
		Okula yönelik olumlu tutum geliştirme	2
		Derslerde etkinlik olarak yararlanma	1
		Disiplini sağlamaya katkı sunma	1
	Beceri	Derse yönelik ilginin artması	1
		Psikomotor beceri gelişimi	2
		Dikkat becerileri	1
		Akıl yürütme becerisi	1
	Kişisel	Sosyalleşme	4
		Özgüven	1
		Motivasyon	1
		Kazanani tebrik etme	1

Akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşleri “Etki” teması içerisinde “ortam”, “beceri” ve “kişisel” kategorileri adı altında toplanmıştır. Ortam kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının kurallara uymaya katkı sağladığını ve okula yönelik olumlu tutum geliştirdiğini belirtmişlerdir. Beceri kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının psikomotor becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kişisel kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde ise öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

- Ö1: ...köyde sürekli dışarıda olan çocukları sınıf içinde disiplini sağlamak zordur. O yüzden bu tür oyalayıcı oyunlar işe yarıyor (Ortam-Disiplini sağlamaya katkı sunma).
- Ö3: ...el göz koordinasyonu, dikkat anlamında çocukların sınıftaki etkinliklere aktif katılımı konusunda çok faydası oldu (Beceri- Psikomotor Beceri Gelişimi-Dikkat becerileri).
- Ö4: ...mesela derslerde çok kötü olan çocuk geliyor arkadaşını pratik bardaklarda yeniyor. Bu çocuğun özgüven açısından sınıfta diğerlerine bakış açısından çok değişiyor (Kişisel-Özgüven).

**Tablo 4.** İkinci sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Etki	Ortam	Sınıf disiplini sağlaması	2
		Kurallara uyma	2
		Öğrenme sürecine katkı	1
		Derse yönelik ilgi	1
		Sınıf içi etkileşim	1
	Beceri	Problem çözme becerileri	2
		Liderlik becerilerinin gelişimi	1
		Dikkat becerileri	1
		Uzamsal zekâ	1
		Beceri gelişimi	1
	Kişisel	Özdenetim	2
		Centilmenlik	2
		Özgüven	1
		Grup olma bilinci	1

Akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşleri “Etki” teması içerisinde “ortam”, “beceri” ve “kişisel” kategorileri adı altında toplanmıştır. Ortam kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının sınıf disiplini sağlamaya ve kurallara uymaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Beceri kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kişisel kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde ise öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin özdenetimine ve centilmenliklerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

122

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö5: ...çocuk oyunu oynarken farkında olmadan bir sürü kazanım vermiş oluyoruz (Ortam-Öğrenme sürecine katkı).

Ö8: ...oyun oynarken bilişsel duyuşsal birçok yönden fayda sağlıyoruz. Oyun oynarken birçok şey çocuklara kazandırmış oluyoruz (Beceri-Beceri gelişimi).

Ö6: ...ben kazanabilirim ve kaybedebilirim bunları öğreniyor. Kaybettiğinde ya da kazandığında arkadaşını kutlamayı öğreniyor (Kişisel-Centilmenlik).

**Tablo 5.** Üçüncü sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Etki	Beceri	Dikkat becerileri	3
		Düşünme becerileri	3
		İletişim becerileri	2
		Planlı olma	1
		Zaman yönetimi	1
	Kişisel	Grup olma bilinci	4
		Özgüven	2
		Sabırlı olma	1
		Motivasyon	1
		Yardımlaşma	1
		Sorumluluk alma	1
		Sıra bekleme	1

Akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşleri “Etki” teması içerisinde “beceri” ve “kişisel” kategorileri adı altında toplanmıştır. Beceri kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının dikkat becerileri, analitik düşünme

becerileri ve iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kişisel kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde ise öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin grup olma bilincine sahip olmalarına ve özgüvenlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö9: *...bir sonraki hamleyi düşünme stratejik açıdan düşünebilme, kafasında plan yapma gibi birçok faydaları var. Çocuklara kazandırmak istediğimi birçok şeyi zekâ oyunları ile kazandırabiliyoruz (Beceri-Düşünme Becerisi).*

Ö11: *...arkadaşlarının hakkına girmeden sabırla sıralarını beklemeleri gibi katkıları oldu (Kişisel-Sıra bekleme-Sabırlı olma).*

**Tablo 6.** Dördüncü sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Etki	Ortam	Kurallara uyma	3
		Sınıf disiplini sağlanması	2
		Derslere ilgi artma	1
		Problem çözme becerisi	3
	Beceri	Dikkat becerileri	3
		Farklı düşünme becerisi	2
		Psikomotor beceri gelişimi	2
		Karar verme bilinci	1
		Zaman yönetimi	1
		Kendini ifade edebilme	1
		Grup olma bilinci	4
		Motivasyon	4
		Özgüven	2
		Sorumluluk alma	2
		Sosyalleşme	1
		Özdenetim	1
		Adil olma	1
		Yardımlaşma	1
		Paylaşma	1

Akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin öğretmen görüşleri “Etki” teması içerisinde “ortam”, “beceri” ve “kişisel” kategorileri adı altında toplanmıştır. Ortam kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının kurallara uymaya ve sınıf disiplini sağlamaya katkı sağladığını belirtmişlerdir. Beceri kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının problem çözme ve dikkat becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Kişisel kategorisine yönelik cevaplar incelendiğinde ise öğretmenler çoğunlukla akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin grup olma bilincine sahip olmalarına ve motivasyonlarının artmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö13: *...kural tanımamak konusunda sınıfta çok büyük sıkıntı vardı. Genelde de dedelerin yanında büyüdükleri için anne baba dışarıda çalıştıkları için çok kural bilmiyorlardı. Ayrıca parçalanmış ailelerin çocukları vardı. Ama akıl ve zekâ oyunları oynamaya başladıktan sonra olumlu yönde ilerlemeye göstermeye başladılar (Ortam-Kurallara uyma).*

Ö15: *...dikkat dağınıklığı olan öğrencim vardı. Onu nasıl derslere adapte edebilirim diye düşünüyordum. Bir sürü psikoloğa gitti ve hiçbir şey yok dediler. RAM' a yönlendirdik. RAM da bir şey yok dedi. Fakat sonrasında akıl ve zekâ oyunları ile tanıştıktan sonra biraz da aileye yönlendirince çocuk bu sene teşekkür aldı (Beceri-Dikkat).*

Ö16: *...bir bakıyorsunuz kendileri kendi mahkemelerini kuruyorlar. Hakkını teslim ediyorlar, hakemlik yapıyorlar. Kendi aralarında hallediyorlar her şeyi (Kişisel-Adil Olma).*

Araştırmada daha sonra “Öğretmenlerin sınıflarda akıl ve zekâ oyunlarının oynatılması sürecindeki yaşadıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna yönelik verdiği yanıtlara ait bulgular Tablo 7’ de sunulmuştur.



**Tablo 7.** Öğretmenlerin sınıflarda akıl ve zekâ oyunlarının oynatılması sürecinde yaşadıkları sorunlar

Sınıf düzeyi	Kod	f
1.Sınıf	Seviye grubu iyi belirlenmezse başarısızlık hissi	4
	Oyun sayısının yetersizliği	1
	Oyunların dağıtımı ve toplanması	1
2.Sınıf	Seviyeye grubu iyi belirlenmezse başarısızlık hissi	1
	Seviyeye grubu iyi belirlenmezse içe kapanık hale getirme	1
3. Sınıf	Oyun anında kargaşa	2
	Oynanmayan oyunların unutulması	1
	Oyunları muhafaza etmek	1
4.Sınıf	Oyun anında çatışma	1

Araştırmada 1. sınıf öğretmenleri akıl ve zekâ oyunları seçiminde seviye grubu iyi belirlenmezse öğrencilerin başarısızlık hissi yaşayabileceklerini belirtmişlerdir. Oyun sayısının yetersizliğinin ve oyunların dağıtımı ve toplanmasının da sınıflarda akıl ve zekâ oyunları oynarken yaşanan önemli sorunlar olarak belirtilmiştir. 2. sınıf öğretmenleri akıl ve zekâ oyunları seçiminde seviye grubu iyi belirlenmezse öğrencilerin başarısızlık hissi yaşayabileceklerini ve öğrencilerin içe kapanık hale gelebileceklerini belirtmişlerdir. 3. sınıf öğretmenleri akıl ve zekâ oyunları oynarken yaşanan kargaşayı en önemli sorun olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler ayrıca oynanmayan oyunların unutulduğunu ve oyunları muhafaza etmede sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. 4. sınıf öğretmenleri akıl ve zekâ oyunları oynarken yaşanan kargaşayı önemli sorun olarak belirtilmiştir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö2: *...mangala' da diyelim ki biri hızlı kavırıyor, öğreniyor diğer çocuk kavrayamazsa öğrenemez ve yenilmekten hoşlanmıyor. Oyundan uzaklaşıyor, oyun oynamak istemiyor reddediyor* (1. Sınıf-Seviye grubu iyi belirlenmezse başarısızlık hissi).

Ö13: *...yani gruplar oluştururken seviyelere göre oluşturmak önemli, buna dikkat edilmezse kaybeden öğrenciler daha da içine kapanık olabilir* (2. Sınıf-Seviyeye grubu iyi belirlenmezse içe kapanık hale getirme).

Ö6: *...bu oyunlarla oynamazsan unutuyorsun. Bol bol oynamak gerekiyor* (3. Sınıf-Oynanmayan oyunların unutulması).

Ö9: *... İlk zamanlar çocukların aralarında biraz çatışma çıkıyordu. Ama sonra bunun bir oyun olduğunu zamanla öğreniyorlar. Bazen kazandıklarını bazen kaybettiklerini görerek bunun eğlenme amaçlı olduklarını öğreniyorlar* (4. Sınıf-Oyun anında çatışma).

Araştırmada son olarak “Öğretmenlerin görüşlerine göre akıl ve zekâ oyunlarına karşı öğrenci velilerinin bakış açıları nasıldır?” sorusuna yönelik verdiği yanıtlara ait bulgular Tablo 8’ de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Öğretmen görüşlerine göre akıl ve zekâ oyunlarına karşı öğrenci velilerinin bakış açıları

Sınıf düzeyi	Kod	f
1. Sınıf	Teknoloji yerine oyun oynama	4
	Ailece keyifli vakit geçirme	1
	Çocuklarındaki başarılarından mutlu olma	1
	Yarışmalar sebebiyle oyunu önemseme	1
2. Sınıf	Teknoloji yerine oyun oynama	4
	Ailece keyifli vakit geçirme	1
	Evde basit malzemelerle oyun oynama	1
	Hediye olarak oyun alınması	1
3. Sınıf	Teknoloji yerine oyun oynama	4
	Evde basit malzemelerle oyun oynama	1
4. Sınıf	Teknoloji yerine oyun oynama	2
	Evde basit malzemelerle oyun oynama	2
	Hediye olarak oyun alınması	1

Araştırmada tüm sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunları oynatıldığından itibaren bu oyunların teknolojinin yerine tercih edildiklerini belirtilmiştir. Bununla birlikte 1. ve 2. Sınıf öğretmenleri akıl ve zekâ oyunlarının ailelerin evde çocuklarıyla birlikte keyifli vakitler geçirmelerine olanak sağladıkları belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenleri ise akıl ve zekâ oyunları ile ailelerin çocuklarıyla birlikte evlerinde basit malzemelerle oyunlar yapıp oynadıkları belirtilmiştir.

Bulgulara ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö10: *...çocuklar artık televizyona daha az bakıyor evde daha güzel vakit geçiriyoruz diye velilerden güzel dönütler geliyor (1. Sınıf-Teknoloji yerine oyun oynama).*

Ö5: *...bazı öğrenciler mangalayı çay tabakları ile evde kendileri yapmışlar. İçine fasulyelerle koyup o şekilde yapmışlar. Veliler de bu şekilde evde çocuklara oynattılar (2. Sınıf-Evde basit malzemelerle oyun oynama).*

Ö2: *...veliler artık ödül olarak hediye olarak çocuklar bizden oyun istiyorlar diyor (4. Sınıf-Hediye olarak oyun alınması).*

### Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ilk olarak öğrencilerin oynamayı tercih ettikleri akıl ve zekâ oyunları belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde, 1. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla sonuca çabuk ulaşılan oyunları ve grupça oynanan oyunları oynamayı; 2. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla kazanan ve kaybedenin olduğu oyunları; 3. sınıf öğrencilerinin rekabete dayalı stratejik oyunları ve başarabildikleri oyunları oynamayı ve 4. sınıf öğrencilerinin ise rekabete dayalı stratejik oyunları oynamayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin 1. ve 2. sınıf düzeylerinde iş birliği şeklinde oynanabilecek oyunları tercih ettikleri ve sınıf seviyesi arttıkça rekabete dayalı oyunlar oynamaya yöneldikleri önemli bir bulgudur. Güneş ve Yünkül (2021) yaptıkları çalışmalarında ilkokullarda strateji oyunlarının en çok oynatılan oyun kategorisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alan yazındaki bu çalışma ile dördüncü sınıfların tercih ettikleri oyunlar paralellik göstermektedir.

Araştırmada öğrencilerin oynamayı tercih etmedikleri akıl ve zekâ oyunları incelendiğinde ise, 1. sınıf öğrencilerinin strateji gerektiren oyunları, tek kişilik oyunları ve uzun süreli oyunlar oynamamayı; 2. sınıf öğrencilerinin puanlamalı oyunları ve hızlı olmayı gerektiren oyunları oynamamayı; 3. sınıf öğrencilerinin çabuk sonuç alınamayan oyunları ve sözel beceri gerektiren oyunları oynamamayı; 4. sınıf öğrencilerinin ise strateji gerektiren oyunları, tek kişilik oyunları ve sözel beceri gerektiren oyunları oynamamayı istemektedirler.

Verilen cevaplar incelendiğinde, ilkokul öğrencilerinin genellikle tek kişilik oyunları ve uzun sürede sonuca ulaşılacak oyunlarla oynamayı tercih etmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında sözel beceri gerektiren oyunların tercih edilmemesi araştırmada öne çıkan önemli bir diğer bulgudur. Çalışmada dikkat çeken bir diğer sonuç ise 4. Sınıf öğrencilerinin rekabete dayalı stratejik oyunları oynamayı tercih ettikleri fakat yine bazı stratejik oyunları oynamayı tercih etmedikleri belirtilmiştir. Bu sonuç bir tezatlık olarak görülse de önemli bir ayrıntıya da dikkat çekmektedir. Nitekim öğrenciler oynamayı tercih ettikleri stratejik oyunlarının yaş ve seviye açısından seviyelerine uygun olduğu görülmektedir. Bununla birlikte "Mangala" ve "Numbers" gibi stratejik oyunlar çocukların hem yaşlarına hem de seviyelerinin üzerinde olan üst bilişsel becerileri de kullanmayı gerektiren oyunlardır. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin hangi tür stratejik oyunları tercih ettikleri de araştırma kapsamında örnek olabilecek ya da dikkat edilebilecek önemli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı katkılara ilişkin görüşleri incelendiğinde; 1. sınıf öğretmenleri akıl ve zekâ oyunlarının kurallara uymaya katkı sağladığını ve okula yönelik olumlu tutum geliştirdiğini; psikomotor becerilerinin gelişimine ve öğrencilerin sosyalleşmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. 2. sınıf öğretmenleri ise akıl ve zekâ oyunlarının sınıf disiplini sağlamaya, kurallara uymaya, problem çözme becerilerinin gelişimine, öğrencilerin özdenetimine ve centilmenliklerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. 3. sınıf öğretmenleri de akıl ve zekâ oyunlarının dikkat, düşünme ve iletişim becerilerinin gelişimine, öğrencilerin grup olma bilincine sahip olmalarına ve özgüvenlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. 4. sınıf öğretmenleri ise akıl ve zekâ oyunlarının

kurallara uymaya, sınıf disiplini sağlamaya, problem çözüme, dikkat becerilerinin gelişimine, öğrencilerin grup olma bilincine sahip olmalarına ve motivasyonlarının artmasına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Özellikle 1. ve 2. sınıf öğretmenlerinin akıl ve zekâ oyunlarından derslerde yararlanmaları araştırmada elde edilen önemli bir bulgudur. Öğretmenlerin materyal eksikliği noktasında çeşitli sıkıntılar yaşadığına yönelik araştırmalar mevcuttur (Arı, 2019; Bala, 2022; Caylan ve Şimşek, 2023; Deveci ve Aykaç, 2018; Güler, Demir, Kılıç ve Demir, 2020; Yazlık, 2018). Araştırmadan elde edilen bu bulgu öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarını derslerinde materyal olarak kullanmalarını sağlayabilecek önemli bir bulgu olarak düşünülmektedir.

Araştırmada tüm öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin dikkat becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bulgu günümüzde birçok öğrencilerde görülen dikkat eksikliğine (Çakıcı, 2021; Kaymak Özmen, 2010; Kula ve Sürücü, 2020; Özcan, 2018; Üstün, Çifci ve Kinaci, 2014; Terzi ve Erdoğan, 2021) yönelik önemli bir çözüm olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin çoğu akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin kurallara uymaya yönlendirdiği belirtilmiştir. Birçok öğretmen öğrencilerin hem sınıf kurallarına uyumu hem de herhangi bir duruma yönelik kurallara uyum sağlama açısından çeşitli adımlar atmaktadır. Öğrencilerin kurallara uyum sağlaması açısından çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Aküzüm ve Nazlı, 2017; Aelterman, Vansteenkiste ve Haerens, 2019; Çetin, 2013; Ertürk, 2022; Kılınç ve Kılınç, 2023; Kırbas ve Atay, 2017; Malone ve Tietjens, 2000; Özer ve Üstün, 2022). Akıl ve zekâ oyunları ile oynayan çocukların bu oyunlar aracılığıyla kurallara uyum sağlaması da bu çalışmadan elde edilen bir diğer önemli bulgudur.

Araştırmadaki tüm öğretmenlerin akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiğini belirtmesi de dikkat çeken önemli bir bulgudur. Özgüven gelişiminin öğrencilerin karşılaştıkları birçok sorunu çözebilmede, sorumluluk alabilmelerinde ya da akademik başarılarında önemli bir etmen olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin özgüvenlerini geliştirecek durum ya da olaylarla karşılaşması elbette ki değerlidir. Bununla birlikte ders sürecinde özgüven gelişimine yönelik etkinliklerin planlanması ve uygulanması zaman alabilir ya da istenilen sonuçlara ulaşılmasını sağlamayabilir. Fakat sistemli ve planlı bir şekilde akıl ve zekâ oyunları ile oynayan çocukların oyunlar aracılığıyla özgüven gelişimi sağlanabilir. Bu durumun tüm öğretmenler tarafından gözlenerek belirtilmesi de bu düşünceye referans olarak değerlendirilebilir. Nitekim oyunla ilgili çalışmalar incelendiğinde oyunun öğrencilerin özgüvenlerini geliştirdiğine çalışmalar da mevcuttur (Devecioğlu ve Karadağ, 2014; Gülle ve Vatansever Bayraktar, 2023; Kula, 2020).

Araştırmada 1. ve 2. sınıf öğretmenleri akıl ve zekâ oyunları seçiminde seviye grubu iyi belirlenmezse öğrencilerin başarısızlık hissi yaşayabileceklerini ve öğrencilerin içe kapanık hale gelebileceklerini, 3. sınıf öğretmenleri oyun oynarken yaşanan kargaşayı ve 4. sınıf öğretmenleri de akıl ve zekâ oyunları oynarken yaşanan çatışmaları önemli sorunlar olarak belirtmişlerdir.

Özellikle 1. ve 2. sınıf öğretmenlerini seviyeye uygun olmayan oyunların seçilmesi durumunda öğrencilerin başarısızlık hissedebileceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu dikkat edilmesi ve üzerinde durulması gereken önemli bir bulgudur. Akıl ve zekâ oyunları strateji, sözel, geometrik-mekanik, zekâ soruları, hafıza oyunları gibi kategorilere ayrılabilir. Her kategoriye yönelik birçok oyun bulunmaktadır. Bu oyunların elbette ki her yaşa ve seviyeye uygun oyunlar değildir. Bazı oyunlar temel eğitim düzeyindeki çocuklara yönelikken bazı oyunlar ise yetişkinlere yönelik olabilmektedir. Akıl ve zekâ oyunları ile oynanırken hedef kitlenin yaşı, seviyesi ve ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Nasıl ki her hastaya aynı ilacın tesir etmeme durumu gibi her kişiye de aynı oyun aynı etkiyi yapamayabilir. Bu açıdan bakıldığında akıl ve zekâ oyunlarının seçiminde öğretmenlerin ifade ettiği bu bilgi oldukça önemli ve dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Can (2020), Güneş (2010) ve Usta ve diğerleri, (2017) de araştırmalarında benzer bulgulara ulaşmıştır.

3. ve 4. sınıf öğretmenlerinin ise oyun oynama sürecinde yaşanabilecek kargaşa ve çatışmaları yaşanan önemli sorunlar olarak görmektedirler. Sınıf içerisinde yapılabilecek her etkinlik gibi oyun oynarken de karmaşa ve çatışmalar yaşanabilir. Bu durumları önlemenin en etkili yolu oyunları kurallı, sistemli ve planlı bir şekilde oynatmaktır. Bu süreci uygulayacak öğretmenlerin sınıflarında oyun sürecinde yaşayacakları kargaşanın ya da çatışmaların bitmesi ya da azalması olasıdır. Çünkü oyunun

içinde barındırdığı disiplin hem bireyin hem de grubun tüm üyelerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla devamlılığı sağlanan her etkinlik gibi oyun oynama da belirli bir süre sonunda düzeni, birlikteliği ve etkililiği sağlayacaktır.

Araştırmada son olarak akıl ve zekâ oyunlarına yönelik öğretmenlerden öğrenci velilerinin geri dönüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Tüm sınıf düzeyindeki velilerin akıl ve zekâ oyunları oynatıldığından itibaren çocuklarının evde teknoloji yerine akıl ve zekâ oyunları ile oynamayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Araştırmada, 1. ve 2. sınıf öğretmenleri akıl ve zekâ oyunlarının ailelerin evde çocuklarıyla birlikte keyifli vakitler geçirmelerine olanak sağladıkları belirtmişlerdir. Ayrıca 2., 3. ve 4. sınıf öğretmenleri ise akıl ve zekâ oyunları ile ailelerin çocuklarıyla birlikte evlerinde basit malzemelerle oyunlar yapıp oynadıkları da araştırmada elde edilen bir diğer önemli sonuçtur. Fiziksel olarak oynanılan akıl ve zekâ oyunları da günümüzde hala tercih edilen oyunlar olarak değerini korumaktadır. Oyun materyalleriyle etkileşimi, oyuncuların yüz yüze oyunları oynaması ve iletişim becerisine olan katkısı fiziksel akıl ve zekâ oyunlarının sağladığı önemli avantajlar olarak gösterilebilir. Özellikle dijitalleşmeyle birlikte çocukların ekran bağımlılıklarını önlemede ve azaltmada akıl ve zekâ oyunlarının önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Nitekim öğrenci velilerinin de evde akıl ve zekâ oyunları ile oynadıklarını, bu süreçten keyif aldıklarını ve basit malzemelerle akıl ve zekâ oyunları yaptıklarına yönelik ifadeler bu düşüncenin kanıtı olarak gösterilebilir. Araştırmanın sonucuna paralel olarak Terzi ve Erdoğan (2021) ve Alkan ve Mertol (2017) da akıl ve zekâ oyunlarının öğrencileri teknolojik aletlerden uzaklaştırdığını ve aile içerisinde daha eğlenceli zaman geçirdiklerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonucundan hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

#### *Araştırmacılara Yönelik Öneriler*

1. Bu çalışma sadece ilkökul kademesinde ve ilkökul öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak diğer çalışmalarda sürece hem öğrenciler ve veliler dahil edilebilir hem de başka okul kademeleri dahil edilip karşılaştırmalar yapılabilir.
2. Üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri arasında sözel beceri gerektiren oyunların tercih edilmemesi araştırmada öne çıkan önemli bir bulgudur. Bu duruma sebep olabilecek etmenlerin araştırılması, öğrencilerin bu tür oyunlarda neden zorlandıklarına ilişkin değerlendirmeler yapılabilir.

#### *Uygulayıcılara Yönelik Öneriler*

1. MEB bünyesinde akıl ve zekâ oyunları eğitmenliğine yönelik hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmektedir. Akıl ve zekâ oyunlarının derslerde kullanılması ve oynatılmasına ilişkin çalışmalar ya da seminerler verilebilir.
2. Akıl ve zekâ oyunları dersinin Eğitim fakültelerinin lisans programlarına dahil edilmesi sağlanabilir.

### **Kaynakça**

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., & Haerens, L. (2018). Correlates of students' internalization and defiance of classroom rules: A self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 89, 22-40.
- Aküzüm, C. ve Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 1(2), 88-102.
- Alkan, A. ve Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin akıl-zekâ oyunları ile ilgili düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-62.
- Arı, M. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretim teknolojileri ve materyal kullanma durumları ile öğretim teknolojileri ve materyallerinin etkililiğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bala, A. (2022). Okul öncesi eğitiminde materyal kullanımının öğretim sürecine etkileri. *International Academic Social Resources Journal*, 7(41), 1003-1008.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bottino, R. M., & Ott, M. (2006). Mind games, reasoning skills, and the primary school curriculum: Hints from a field experiment. *Learning Media and Technology*, 31(4), 359-375.
- British Museum, (2023). 02.11.2023 tarihinde [www. https://blog.britishmuseum.org/top-10-historicalboardgames/#:~:text=The%20Royal%20Game%20of%20Urand text=Wood%20and%20shell%2C%20found%20in,Babylonian%20astronomer%20in%20177%20BC](https://blog.britishmuseum.org/top-10-historicalboardgames/#:~:text=The%20Royal%20Game%20of%20Urand text=Wood%20and%20shell%2C%20found%20in,Babylonian%20astronomer%20in%20177%20BC) adresinden erişilmiştir.
- Caylan, T. ve Şimşek, E. (2023), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin öğretim materyali kullanım süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10(1), 255-287.
- Chou, M. J. (2017). Board games play matters: on children's aesthetic experience and interpersonal understanding. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education* 13(6), 2405-2421.
- Çakıcı, A. (2021). DEHB olan çocukların planlama becerisi ve ahlaki olgunluklarına popüler oyunların etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 998-1019.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255-269.
- Dempsey, J. V., Haynes, L. L., Lucassen, B. A., & Casey, M. S. (2002). Forty simple computer games and what they could mean to educators. *Simulation Gaming*, 33(2), 157-168.
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301.
- Devecioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Eriksson, M., Kenward, B., Poom, L., & Stenberg, G. (2021). The behavioral effects of cooperative and competitive board games in preschoolers. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62, 355-364.
- Ertürk, R. (2022). Öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik algıları: Nitel bir analiz. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 52-75.
- Fleer, M. (2013). *Theorising play in the early years*. UK: Cambridge University Press.
- Fung, Y. M., & Min, Y. L. (2016). Effects of board game on speaking ability of low-proficiency esl learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature* 5(3), 261-271.
- Güler, T., Demir, S., Kılıç, L. ve Demir, B. (2020). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı problemler ve öğretmenlerin bu problemlerin üstesinden gelebilmek için yaptığı uygulamalar. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 5(2), 51-83.
- Gülle, T. ve Vatanserver Bayraktar, H. (2023). Eğitimde akıl ve zekâ oyunları kullanımının faydaları. *International Academic Social Resources Journal*, 8(48), 2582- 2594.
- Güneş, G. (2010). *İlköğretim ikinci kademe matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerin kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri (Kars ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kafkas Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Güneş, A. M. (2023). Öğretmen adaylarının akıl ve zekâ oyunlarına yönelik metaforik algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 424-435.
- Güneş, D. ve Yünkül, E. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(5), 804-829.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: Suny Press
- Kaymak Özmen, S. (2010). Okulda dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 1-10.
- Keesee, G. (2012). *Educational games*. 08.11.2023 tarihinde <http://teachinglearningresources.pbworks.com/w/page/35130965/Educational%20Games> adresinden erişilmiştir.
- Khan, A., & Pearce, G. (2015). A study into the effects of a board game on flow in undergraduate business students. *The International Journal of Management Education*, 13, 193-201.
- Kılınç, A. ve Kılınç, İ. (2023). Öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 8(52), 3264- 3277.
- Kırbaş, Ş. ve Atay, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 517-538.
- Kirriemuir, J., & McFarlane, C. A. (2004). *Literature review in games and learning. Futurelab series*. Graduate School of Education, University of Bristol

- Kula, S. S. (2020). Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 253-282.
- Kula, E. ve Sürücü, A. (2020). Dikkat becerisi geliştirmeye dayalı programın dikkat eksikliği olan ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(1), 389-405.
- Malone, B. G., & Tietjens, C. L. (2000). Re-examination of classroom rules. *Special Services in the Schools*, 16(1-2), 159-170.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook*. Beverly Hills: Sage.
- Özcan, M. (2018). *İlkokul öğrencilerinin dikkat durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Özer, D. Ö. ve Üstün, A. (2022). Okullarda karşılaşılan öğrenci disiplin problemleri ve bunların akademik başarıya etkilerine yönelik öğretmen görüşleri. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(53), 745-758.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev.: Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5.
- Riggs, A. E., & Young, A. G. (2016). Developmental changes in children's normative reasoning across learning contexts and collaborative roles. *Developmental Psychology*, 52(8), 1236-1246.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Savannah African Art Museum (2023). 06.12.2023 tarihinde <https://www.savannahafricanartmuseum.org/2020-workshops/05-2> adresinden erişilmiştir.
- Smith, J. H. (2006). The games economists play-implications of economic game theory for the study of computer games. *Game Studies*, 6(1), 1-15.
- Terzi, A. ve Erdoğan, T. (2021). İlkokul öğrencilerinin, velilerin ve sınıf öğretmenlerinin zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(2), 14-38.
- Usta, N., Işık, A. D., Şahan, G., Genç, S., Taş, F., Gülay, G., Diril, F., Demir, Ö. ve Küçük, K. (2017). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde oyunların kullanımı ile ilgili görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 328-344.
- Üstün, A., Çifci, A. B. ve Kinaci, Z. B. (2014). Ortaokul öğrencilerinin hiperaktivite ve dikkat eksikliğine yönelik durumlarının öğretmen ve aile algılarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-7.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: Routledge.
- Yazlık, D. Ö. (2018). Öğretmenlerin matematik öğretiminde somut öğretim materyali kullanımına yönelik görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 775-805.
- Yang, Y. T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers and Education* 59(2), 365-377.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara Seçkin Yayıncılık.

### Extended Abstract

Mind and intelligence games are a field that has recently attracted attention and various research studies. They improve children's ability to act in a planned manner, attention and focusing skills. Thus, they enable children to be inquisitive rather than rote memorizers. Mind and intelligence games also attract the attention of educators with their rich game content for all levels and ages. One of the important advantages of this rich variety of mind and intelligence games is that they are entertaining and can be used as materials in lessons. The use of games in learning environments will make the process more engaging and ensure that children have fun while learning. Mind and intelligence games are designed to offer experiences that improve children's knowledge, skills, and behaviors.

Many national (Devecioğlu & Karadağ, 2014; Gülle & Vatansever Bayraktar, 2023; Güneş 2023; Güneş & Yünkül 2021; Kula, 2020; Terzi & Erdoğan, 2021) and international studies (Chou, 2017; Eriksson, Kenward, Poom & Stenberg, 2021; Fung & Min, 2016; Khan & Pearce, 2015) have been conducted in the field of mind and intelligence games. When the relevant literature was examined, it was observed that there were no studies that determined which types of mind and intelligence games are preferred or not by primary school students and the positive or negative effects of these games on students. In addition, the study aimed to determine the effects of mind and intelligence games in the home environment in line with the feedback of parents. It is thought that the observations and evaluations of teachers who are involved in the process are the most important factor of this research. In addition, the comparative presentation of the study in terms of grade levels (1st, 2nd, 3rd, and 4th grade) is seen as an important factor that distinguishes it from other studies. Therefore, the aim of this study was to determine the views of primary school teachers on the use of mind and intelligence games in classrooms. In line with this purpose, the following questions were sought to be answered:

- 1) What are the games that students prefer and those they do not prefer?
- 2) What are teachers' views on the contributions of mind and intelligence games?
- 3) What are the issues teachers face during the implementation of mind and intelligence games in the classroom?
- 4) According to teachers' views, what are the perspectives of parents on mind and intelligence games?

130

This study, which aims to determine teachers' views on mind and intelligence games, was tried to be described with a qualitative approach. In the data collection and interpretation stages, the phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. This study was conducted with a total of 16 teachers, including 4 teachers at each grade level (1st, 2nd, 3rd, 4th) working in Balıkesir province and district centers. In the interviews conducted with the participants during the research process, a semi-structured interview form developed by the researcher by reviewing the relevant literature was used. The data obtained from the interview form used in the study were analyzed using content analysis technique.

In the study, first, it was tried to determine the mind and intelligence games that students preferred to play. When the data obtained were analyzed, it was concluded that 1st grade students mostly prefer games with quick results and games played in groups; 2nd grade students mostly prefer games with winners and losers; 3rd grade students prefer competitive strategic games and games they can actively participate in; and 4th grade students prefer competitive strategic games.

When analyzing the mind and intelligence games that students do not prefer, it was concluded that 1st grade students avoid games that require strategy, solo play, and long duration; 2nd grade students dislike games with scoring and those requiring speed; 3rd grade students tend to avoid games without quick results and those demanding verbal skills; and 4th grade students prefer to avoid games that require strategy, solo play, and verbal skills.

When the views of primary school teachers on the contributions of mind and intelligence games were examined; 1st grade teachers stated that mind and intelligence games contribute to obeying the rules and developing positive attitudes towards school; they contribute to the development of psychomotor skills and socialization of students. 2nd grade teachers, on the other hand, stated that mind and intelligence



games contributed to classroom discipline, compliance with rules, development of problem-solving skills, students' self-control and sportsmanship. 3rd grade teachers also stated that mind and intelligence games contribute to the development of attention, thinking and communication skills, students' awareness of being a group and their self-confidence. 4th grade teachers, on the other hand, stated that mind and intelligence games contributed to following the rules, maintaining classroom discipline, problem solving, development of attention skills, students' awareness of being a group and increased motivation.

In the research, 1st grade teachers stated that if the level group is not well determined in the selection of mind and intelligence games, students may experience a sense of failure. 2nd grade teachers also noted that improper level grouping can lead to students feeling a sense of failure and becoming introverted. 3rd grade teachers identified the chaos experienced while playing the games as the most significant issue. 4th grade teachers also mentioned the chaos during game play as an important problem.

Finally, the teachers were asked to provide the feedback on parents' views regarding mind and intelligence games. It was stated that parents at all grade levels preferred their children to play mind and intelligence games at home instead of using technology. In the study, 1st and 2nd grade teachers stated that mind and intelligence games allow families to spend pleasant time with their children at home. In addition, 2nd, 3rd and 4th grade teachers reported that mind and intelligence games enable families to create and play games with simple materials at home with their children.

#### Recommendations for Researchers

1. The study was conducted only with primary school teachers. In future studies, both students and parents can be included in the process.
2. This study was conducted only at the primary school level. In future studies, other school levels can be included, and comparisons can be made.
3. The lack of preference for games that require verbal skills among 3rd and 4th grade students is an important finding of the study. The factors that may cause this situation can be investigated and evaluations can be made about why students have difficulty in such games.

#### Recommendations for Practitioners

1. In-service trainings for mind and intelligence games instructors are organized within Ministry of National Education (MoNE). Studies or seminars can be given on the use and play of mind and intelligence games in lessons.
2. Mind and intelligence games course can be included in the undergraduate programs of faculties of education.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## İngilizce Kelime Öğrenmede Kullanılan Çevrimiçi Uygulamaya Dair Öğrenen Görüşleri: Quizlet

## Learners' Views on the Online Application Used for Learning English Vocabulary: Quizlet

Eyüp YÜNKÜL<sup>1</sup>  
İlknur ÇAPARLAR<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.173

Geliş Tarihi: 25.12.2023

Kabul Tarihi: 23.06.2024

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2024

**Özet:** Bu çalışma, çevrimiçi dijital kelime öğrenme aracı olarak kullanılan Quizlet'in etkililiğini araştırmayı amaçlamaktadır. Veriler, Balıkesir ili Karesi ilçesinde bulunan bir ortaokulda İngilizce dilini öğrenen 34 beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Bu nitel çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla Quizlet programına dair öğrenen görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, Quizlet uygulamasının kullanımına yönelik görüşlerin olumlu olduğu görülmüştür. Dijital kelime öğrenme araçlarının yabancı dil öğretiminde öğrenen odaklı ve işe yarar bir yöntem olarak kullanılması ve öğretim ortamlarında yaygınlaştırılması önerilmektedir.

**Abstract:** This study aims to investigate the effectiveness of Quizlet as an online digital vocabulary learning tool. The data were collected from 34 fifth grade English language learners in a secondary school in Karesi district of Balıkesir province. In this qualitative study, learners' views on the Quizlet programme were obtained through semi-structured interviews. Descriptive analysis method was used to analyse the data. As a result of the analyses, it was seen that the views on the use of Quizlet application were positive. It is recommended that digital vocabulary learning tools should be used as a learner-oriented and useful method in foreign language teaching and should be disseminated in teaching environments.

**Anahtar Kelimeler:** Kelime öğrenme, kelime kartı uygulaması, Quizlet

**Key Words:** Vocabulary learning, flashcard tool app, Quizlet

<sup>1</sup> Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, [eyunkul@balikesir.edu.tr](mailto:eyunkul@balikesir.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-6177-3766>

<sup>2</sup> Uzman, Türkiye, [ilknurcaparlar@gmail.com](mailto:ilknurcaparlar@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5208-1859>

## Giriş

Bilgi-iletişim (BİT) teknolojilerinin gelişmesi, insanların bilgiye daha hızlı erişebilmesini sağlamakta (Ezeamuzie vd, 2023), bilgiyi kolaylıkla paylaşabilmekte, bilgi kaynaklarını artırabilmekte ve hatta kendi bilgisini kolaylıkla üretebilmektedir (Saran ve Seferoğlu, 2010). Bu süreçte, dijital araçların, mobil bilgi teknolojilerinin, internetin, sosyal medyanın, portalların ve benzeri ortamların kullanımı, çağımız bilgi toplumunda önemli bir etkiye sahip olan dijital kültürü oluşturmaktadır. (Geddes, 2004).

Prensky (2001) tarafından "Dijital Yerliler" ve Tapscott (1998) tarafından "Net Nesil" şeklinde adlandırılan yeni nesil, bilgisayarlar, internet, çevrimiçi kaynaklar, cep telefonları, uygulamalar gibi son teknolojileri kullanmaktan zevk alan bir nesildir (Frاند, 2000; Howe ve Strauss, 2000). Bu amaçla, öğretmenlerin, dijital yerli olarak yetişmiş öğrencilerin taleplerini karşılamak için sınıflarında teknolojiyi kullanmaları ve bu teknolojik araçların çeşitliliğini değerlendirerek en uygun öğretim yöntemlerini seçip uygulamaları gerekmektedir. (Özer, 2016). Pitler (2006) ise eğitimde teknoloji kullanımının kaçınılmaz bir gereklilik olduğunu savunmakta ve doğru teknoloji entegrasyonunun öğrencilerin öğrenme, anlama ve başarılarını artırdığını, öğrenme motivasyonunu yükselttiğini, işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklediğini ve öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine katkı sağladığını belirtmiştir.

Teknolojinin eğitimle entegrasyonu, yabancı dil öğrenimi sürecinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, yabancı dil becerilerinin geliştirilmesi ve sürecin etkili, motive edici ve kolay olması için öğrenme ortamlarında belli yaklaşımlar kullanılmaktadır. Bilgisayar teknolojisinin İngilizce öğretiminde kullanımı, 1960'lı yıllardan beri popüler bir konu olmuştur (Lee, 2000). Teknolojinin gelişmesiyle, İngilizce öğretmenlerinin dil öğretim yaklaşımları, dijital araçların kullanımından büyük oranda nasibini almıştır (Uzunboylu, Biçen ve Çavuş, 2011).

Yabancı dil öğreniminde, temel dil becerilerinin yanı sıra kelime öğrenimi de önemli bir rol oynamaktadır (Ghafar vd., 2023). Kelime öğrenimi, bir dilin yapısının ve iletişimin temel unsurlarından biri olarak kabul edilmektedir (Nation, 2001; Francis ve Simpson, 2009). Dilbilgisi yetersizliğinde iletişimin gerçekleşebileceği ifade edilirken, kelime bilgisi olmadığında iletişimin gerçekleşemeyeceği düşünülmektedir (Wilkins, 1972).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, kağıt tabanlı geleneksel kelime öğrenimi yerini çevrimiçi kelime pratiği yapma amacıyla tasarlanan dijital kelime bilgi kartı araçlarına bırakmaktadır. İnternetin daha yaygın kullanımı, erişimin kolaylaşması, hızın artması ve maliyetlerin düşmesi, yabancı dil öğreniminde internetin ve bilgisayarların daha sık kullanılmasını sağlamaktadır (Sarica ve Çavuş, 2009). Basılı yabancı dil kitaplarının yanı sıra, internet ve bilgisayarlar vasıtasıyla birçok dijital öğrenme materyali de öğrenenlere sunulmaktadır (Gündüz, 2005).

Computer-Assisted Language Learning (CALL) öğrencilerin anında dönüt almalarını, kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını ve öğrenme hızını kontrol etmelerine fırsat vermektedir (Hanrahan, 2005; Sagarra ve Zapata, 2008). Başka bir çalışmada, CALL teknolojilerinin kelime bilgisi, dil bilgisi ve telaffuz gibi dil alanlarında en iyi sonuçları verdiği belirtilmiştir (Stockwell, 2007). Bununla beraber çoklu ortam içeren araçların, bireylerin öğrenmesinde kalıcılığa önemli katkılar sunduğunu belirtilmiştir (Al Seghayer, 2001; Chun ve Plass, 1996; Yoshii, 2006).

Bilgisayar tabanlı egzersizler, dil öğrenme sürecinde olduğu kadar kelime bilgisi, dilbilgisi, yazma, telaffuz gibi dil becerilerini öğretme konusunda da önemli bir rol oynamaktadır (Ravichandran, 2000). Bununla beraber bazı çalışmalarda (Horst, Cobb ve Nicolae, 2005; Levy, 2009) kelime öğretimi ve CALL arasında güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Bu bilgiler ışığında, dijital araçlarla kelime öğrenmenin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu ve yabancı dil öğrenenlerin kelime öğrenmede önemli bir katkısı olduğu söylenebilir (Ahmadian, Amerian ve Goodarzi, 2015). Dijital kelime kartı programı Quizlet ile ilgili yapılan çalışmalara da rastlanmaktadır. Foti ve Mendez'in (2014) karma yöntem araştırması, Mesleki Terapi Yüksek Lisans Programı'nda öğrenim gören 21-38 yaş arasındaki 46 gönüllü öğrencinin Quizlet'i sınıf dışında kullanma durumunu açıklamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın sonucu, taşınabilirlik, hızlı işleme, kelime setlerini paylaşabilme ve işbirliğini teşvik etme özelliklerinden dolayı katılımcıların çoğunluğunun Quizlet programını kullandığını göstermektedir.

Anjaniputra ve Salsabila (2018), Endonezya'daki bir yüksek öğretim kurumunda Karmakarışık Kelime Dağarcığı dersine devam eden öğrencilerle birlikte çalışarak, Quizlet'in kelime öğrenmedeki etkisini ve bu programla ilgili görüşleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularında, katılımcıların kelime öğrenirken eğlendiklerini, öğrenme sürecinde dikkat süresini artırarak kalıcılığı desteklediğini ve bireylerin sınıf dışı ortamlarda da kullandıklarını belirlenmiştir. Dizon (2016) çalışmasında, İngilizce kelime öğreniminde Quizlet'in etkililiğini araştırmıştır. Çalışmaya, 2015 yılında TOEIC sınavında en yüksek puanı alan öğrenciler katılmıştır. Öğrenciler, Quizlet uygulamasını kullanarak kelime listesini öğrenmeye çalışmışlardır. 10 hafta süren deneysel çalışmadan elde edilen veriler, öğrencilerin yabancı dilde kelime öğreniminde olumlu gelişmeler kaydedildiğini ve öğrencilerin uygulamaya yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermiştir. Programın kullanılabilirliği ve öğrenme kolaylığı, bu olumlu algıların en yüksek oranına sahip özellikleri olarak belirtilmiştir ve yazar, Quizlet'in İngilizce öğrenilen sınıflarda kullanımını desteklemektedir.

Bu araştırma, öğrencilerin görüşlerine dayanarak kelime öğrenme programının etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Derslerde Quizlet programını kullanmak öğrencilerin kelime öğrenmesini nasıl etkilemekte midir?
2. Quizlet programı kelime öğrenmede kullanışlı mıdır?
3. Quizlet programının en sevilen özellikleri nelerdir?
4. Quizlet programını kullanacak/kullanan bireyler için sunulabilecek öneriler nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışmada, katılımcıların Quizlet kelime öğrenme aracına yönelik değerlendirmelerini belirlemek ve böylece uygulamanın etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış form ile gerçekleştirilmiştir.

Görüşme, bireylerden belirli bir konu hakkında düşünce ve duygularını almayı amaçlayan bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2017) ve etkili bir bilgi toplama yöntemi olarak kabul edilir (Lambert, 2012). Katılımcılar için Gönüllü Onam Formu ve 18 yaş altı katılımcılar için ise Veli Onam Formu kullanılmıştır. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış form ile görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda görüşme formunda yer alan 7 soru katılımcılara yöneltilmiştir. Bu sorular aşağıdaki gibidir.

1. Quizlet'in kelime öğrenimine katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Açıklayınız?
2. Quizlet'in yabancı dil öğrenmenize etkisi ne düzeydedir? Nedenleri ile açıklar mısınız?
3. Quizlet'i kullanım sıklığınızı etkileyen unsurlar nelerdir?
4. Quizlet'te hoşunuza giden özellikleri nedenleri ile belirtir misiniz?
5. Quizlet'te hoşunuza gitmeyen özellik nedir? Neden?
6. Farklı bir dil öğrenirken Quizlet kullanır mısınız?
7. Quizlet'e eklenmesini istediğiniz bir şey var mı?

### **Katılımcılar**

Bu çalışmanın örneklemini, Balıkesir ilinde bir ortaokulda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme yöntemi olarak bulunabilir (uygun) örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminin en büyük avantajı, araştırmacının katılımcılara kolayca ulaşabilmesidir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Katılımcıların yaş ortalaması 11 olup, öğrenci sayısı 34'tür. Katılımcıların daha önce Quizlet deneyimi olmamıştır.

### **Veri Analizi**

Yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen veriler üzerinde betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, bulguların anlaşılır ve yapılandırılmış bir biçimde iletilmesi, okuyucunun konuyu daha iyi kavramasına yardımcı olmaktır. Ulaşılan kategoriler ve kodlar karşılaştırılarak gereksiz ve tekrarlayan kodlamalar çıkarılmış ve gerektiğinde yeni kodlamalar eklenmiştir. Veri toplama sürecine uyulmuş ve elde edilen veriler, en az 10 yıl tecrübeli İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuş onayları alınmıştır. Verilerin yorumlanma aşamasında, katılımcıların onayını almak için doğrulama yapılmıştır. Sonuçlar yorumların, katılımcılardan elde edilen verilerle örtüştüğü gözlenmiştir. Diğer bir deyişle araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla, hem ham veriler hem de yorumlanmış veriler okuyucuya sunulmuş ve bu iki veri arasında yüksek bir uyum tespit edilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırma verileri, nicel araştırmalardaki veriler gibi matematiksel terimlerle ifade edilemez. Bu nedenle, nitel verilerin güvenilirliği değerlendirildiğinde tutarlılık ve teyit edilebilirlik önem kazanır. Nitel verilerin geçerliği ise inandırıcılık ve aktarılabirlik kavramları çerçevesinde ele alınır (Sönmez ve Alacapınar, 2017).

Görüşmede katılımcılara yöneltilen sorular ve alınan yanıtların, araştırmanın olgularıyla bağlantılı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kurallarına uyulmuş ve toplanan verilerin analizinde uygun ayrıştırma yöntemleri kullanılmıştır. Bu nedenle, görüşme tekniğinin tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve veriler saklanmıştır. Bu durum, görüşme verilerinin teyit edilebilirliğini kanıtlamaktadır. Bu bilgiler ışığında, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, güvenilir bir ölçme aracı olarak kabul edilmektedir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Görüşmeler sonucunda elde edilen yanıtlar, betimsel-yorumlayıcı analiz yoluyla kodlanmış ve 4 farklı tema belirlenmiştir. Bu kodlar ve temalar, ayrıntılı olarak alt başlıklar şeklinde verilmiştir.

- Quizlet programının etkisi
- Quizlet programının kullanışlılığı
- Quizlet programının en sevilen özellikleri
- Quizlet programı hakkındaki gelecek planları ve öneriler

### **Quizlet programının etkililiği**

Öğrencilerin, Quizlet uygulamasının etkililiğine dair verdikleri cevaplarla ilgili temalar ve kategoriler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Quizlet uygulamasının yabancı dilde kelime öğrenmede etkililiğine ilişkin görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>	
Etkililik	Başarı	Kelime testlerindeki başarının artması	10	
		Dersi daha iyi anlama	3	
		Hikaye kitaplarını daha rahat okuma	3	
		Telaffuzları dinleyebilme	3	
	Motivasyon	Oyunlar	Oyunlar	4
			Resimler	4
		Aktiviteler	Aktiviteler	3
			Teknoloji kullanımı	2
			Örnek cümleler	2

Quizlet uygulamasının yabancı dilde kelime öğrenmedeki etkililiğine yönelik elde edilen veriler Etkililik teması altında toplanmıştır. Kategoriler ise Başarı ve Motivasyon olarak belirlenmiştir. İncelenen görüşlere göre, kelime testlerindeki başarı artışı, Quizlet programının etkililiğiyle ilgili en yaygın karşılaşılan faktör olarak belirlenmiştir.

Aşağıda, öğrencilerin Quizlet uygulamasının etkililiğiyle ilgili verdikleri bazı cevaplara yer verilmiştir.

Öğrenci9: “Quizlet programı ile İngilizce kelime bilgimin arttığını düşünüyorum. İlk başta kelime ezberlemekten korkuyordum ama Quizlet’i kullandıktan sonra kelime testindeki başarıım arttı. Aynı başarıyı bütün kelime testlerinde elde etmek için her hafta Quizlet’e çalıştım”. (Başarı – Kelime testlerindeki başarının artması)

Öğrenci25: “Quizlet’in İngilizce öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum. Quizlet’teki kelimeleri çalışıp öğrendikten sonra derste öğretmenin söylediklerini daha iyi anlayabildiğimi fark ettim”. (Başarı – Dersi daha iyi anlama)

Öğrenci33: “Quizlet’in okuduğum İngilizce kitapları anlamam konusunda bana yardımcı olduğunu düşünüyorum”. (Başarı – Hikaye kitaplarını daha rahat okuma)

Öğrenci16: “Örnek cümleler ve resimler sayesinde Quizlet’te kelime öğrenmek çok daha kolay ve akılda kalıcıydı bu yüzden programın kelime öğrenmeye olumlu katkısı olduğunu düşünüyorum”. (Motivasyon – Örnek cümleler / Resimler)

Öğrenci6: “Çok eğlenceli aktiviteler ve oyunlar ile kelime öğrettiği için İngilizce kelimeleri daha iyi öğrendiğimi düşünüyorum”. (Motivasyon – Aktiviteler / Oyunlar).

Öğrenci3: “Programın İngilizce öğrenmemi geliştirdiğini düşünüyorum çünkü kelimelerin telaffuzlarını dinleme özelliği, dinleme ve konuşma etkinliklerini yaparken bana fayda sağladı”. (Başarı – Telaffuzları dinleyebilme)

Öğrenci2: “Quizlet programı sayesinde derse olan ilgim ve derste motivasyonum önemli derecede arttı”. (Motivasyon – Teknoloji kullanımı)

Öğrenci21: “Teknoloji ile kelime öğrenmek çok etkileyiciydi ve kelimelerin aklımda kalmasını sağladı”. (Motivasyon – Teknoloji kullanımı)

Öğrenci11: “Quizlet programında dinleme, yazma, eşleştirme ve testler gibi birçok aktivite vardı. Sözlük kullanmaktan çok daha pratik ve kullanışlıydı. Quizlet ile kelimeleri daha iyi pekiştirdim”. (Motivasyon – Aktiviteler)

### Quizlet programının kullanışlılığı

Quizlet uygulamasının kullanışlılığına dair verilen cevaplar incelenmiş, cevaplarla ilgili temalar ve kategoriler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Quizlet uygulamasının kullanışlılığına ilişkin görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Kullanışlılık	Kullanım fazlalığı	Eğlenceli	11
		Kolay	6
		Anlık geri bildirim	4
		İçerik Zenginliği	3
		Zaman ve mekan sınırsızlığı	2
	Kullanım azlığı	Sistemin kısaltmaları kabul etmemesi	4
		Örnek cümleler ve resimlerin yetersizliği	2
		Teknik problemler	2

Quizlet uygulamasının kullanışlılığına dair verilen cevaplar incelendiğinde, 26 öğrencinin programı eğlenceli, kolay, pratik ve içerik açısından zengin bulduklarını belirttiği görülmektedir. Ayrıca, programın hem web tabanlı hem de mobil uygulama olarak kullanılabilmesi, anlık geri bildirim

sağlaması gibi özelliklerin de kullanılabilirlik açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Bu cevaplar *Kullanım fazlalığı* ve *Kullanım azlığı* alt kategorileriyle ilişkilendirilerek *kullanışlılık* temasını oluşturmuştur.

*Öğrenci5: “Daha önceden kelime ezberlerken çok sıkılıyordum, Quizlet ile kelime öğrenmek çok kolay ve eğlenceliydi”. (Kullanım fazlalığı – Eğlenceli / Kolay)*

*Öğrenci31: “Quizlet uygulamasını telefona da indirdiğim için kelimeleri istediğim zaman istediğim yerde çalışabildim bu yüzden kelimeleri düzenli olarak tekrar edebildim”. (Kullanım fazlalığı – Zaman ve mekan sınırsızlığı)*

*Öğrenci23: “Quizlet programında sorulan sorulara yanlış cevap verdiğimde, program onu hemen düzeltiyordu. Böylelikle, ben de hangi kelimeyi öğrenip öğrenmediğimi kolay bir şekilde anlıyordum ve ona göre tekrar çalışıyordum”. (Kullanım fazlalığı – Anlık geri bildirim)*

*Öğrenci13: “Kelimeleri sözlükten bulmak çok zamanımı alıyordu, Quizlet’i kullanmak ve oradan kelime öğrenmek çok daha kolaydı ve çok zamanımı almıyordu”. (Kullanım fazlalığı – kolay)*

*Öğrenci4: “Aynı uygulamada hem kelimeleri, resimleri, örnek cümleleri gördüğüm hem de kelimelerin telaffuzlarını ve yazılışlarını öğrenebildiğim için, Quizlet’in çok kullanışlı olduğunu düşünüyorum”. (Kullanım fazlalığı – İçerik zenginliği)*

Bazı öğrenciler, Quizlet programını kullanırken teknik sorunlarla karşılaşmaları, örnek cümlelerin ve resimlerin yetersiz olduğunu düşünmeleri ve programı kullanmanın zor olduğunu düşünmeleri nedeniyle programın kullanımında zaman zaman sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı görüşler aşağıda sunulmuştur.

*Öğrenci25: “İnternet ile ilgili problem yaşadığım zaman sistem kendini yeniledi ve çalışma setine baştan başlamak zorunda kaldım bu da Quizlet’i kullanırken sıkıntı yaşamama sebep oldu”. (Kullanım azlığı – Teknik problemler)*

*Öğrenci1: “Program, ‘yazma’ bölümünde kısaltmaları kabul etmiyordu. O yüzden yazarken çok güçlük çektim, zor bir çalışma moduydu”. (Kullanım azlığı – Sistemin kısaltmaları kabul etmemesi)*

*Öğrenci27: “Bazı kelimelerin anlamını örnek cümlelere ve resimlere bakarak anlamak zordu”. (Kullanım azlığı – Örnek cümleler ve resimlerin yetersizliği)*

### **Quizlet programının en sevilen özellikleri**

Quizlet uygulamasının en sevilen özellikleri ile ilgili öğrencilerin düşünceleri ile ilgili temalar ve kategoriler Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Quizlet’in en sevilen özelliklerine ilişkin görüşleri

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>f</b>
En sevilen / sevilmeyen özellikler	Oyun modu	Eşleştir oyunu	10
		Yer çekimi oyun	8
		Quizlet-canlı	5
	Öğren modu	Test	6
		Harf harf kodlama	3
		Yazma	2

Katılımcılarla yapılan görüşmelere göre, öğrencilerin en sevdiği özellik Quizlet uygulamasındaki oyun modlarıdır. Öğrencilerin çoğunluğu oyunları en çok beğendiklerini ifade etmektedir. En popüler oyunlar arasında "Match-Eşleştir" oyunu birinci sırada yer alırken, ikinci sırayı "Gravity-Yerçekimi" oyunu almaktadır. "Test" adı verilen çalışma modu ise üçüncü sıradadır. Öğrenciler, uygulamadaki oyunlar ve çalışma modları da düşünüldüğünde en çok beğendikleri özellikler hakkında öğrenen görüşleri aşağıdaki gibidir.



- Öğrenci7: “Quizlet ile ilgili en çok oyun modlarını sevdim. En sevdiğim oyun ‘Match-Eşleştir’ oyunu çünkü kelimeleri zamanla yarışarak eşleştirmek çok eğlenceli”. (Oyun modu – Eşleştir Oyunu)
- Öğrenci34: “Quizlet’te en çok ‘Eşleştirme’ oyununu sevdim. Bu etkinlikte arkadaşlarımla da sıralamasını görüyordum, geride kaldığımda tekrar oyunu oynayarak daha hızlı bitirmeye çalışıyordum”. (Oyun modu – Eşleştir oyunu)
- Öğrenci14: “Kelimeleri eşlerinin üzerine sürükleyerek kaybolmalarını sağlamak çok eğlenceli ve heyecan verici. O yüzden, en çok ‘Match’ oyununu sevdim”. (Oyun modu – Eşleştir oyunu)
- Öğrenci28: “Quizlet programında en çok oyun modlarını sevdim ve en sevdiğim oyun, ‘Gravity-Yerçekimi’ oyunuydu. Oyunu ‘kolay-orta-zor’ seçenekleriyle oynamak çok eğlenceliydi”. (Oyun modu – Yer çekimi oyunu)
- Öğrenci26: “En çok ‘Yerçekimi’ oyununu sevdim çünkü skorlarım arttıkça, oyunda seviyem de arttı. Ayrıca, bir işim çıktığında, oyunu durdurup sonra oyuna tekrar edebilme imkanım vardı”. (Oyun modu – Yer çekimi oyunu)
- Öğrenci17: “Oyunda en çok ‘Çalış’ modülü içerisindeki ‘Test’ modunu sevdim çünkü kelimeleri çalıştıktan sonra doğru yanlış sorular, yazılı sorular ve çoktan seçmeleri sorularla kendimi test edebildim ve yanlışımı görebildim”. (Öğren modu – Test)

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, Quizlet uygulamasında en sevilmeyen özelliklerin çalışma modları ve oyunlar kategorisi altında bulunduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tarafından en sevilmeyen özellikler arasında "Write-Yazma" ve "Spell-Yazım" modülleri yer almaktadır. "Write" modu birinci sırada yer alırken, onu "Spell" modu takip etmektedir. Ardından da "QuizletLive-QuizletCanlı" bölümü oyun modülünde yer almaktadır. Uygulamada öğrencilerin en beğenmedikleri kısımlar hakkındaki ifadeler aşağıdaki gibidir.

- Öğrenci30: “Uygulamada ‘Write’ modunu hiç sevmedim. Yazarken büyük harf ve küçük harfi unuttuğum zaman, uygulama kelimeyi yanlış kabul ediyor ve aynı kelimeyi tekrar yazmak zorunda kalıyorum”. (Öğren modu – Yazma)
- Öğrenci12: “Programda en sevmediğim özellik, ‘Yazma’ alıştırmaları oldu. Yazma alıştırmalarında kelimenin anlamını yazarken ‘i’ harfini ‘ı’ olarak ya da ‘I’ harfini ‘İ’ olarak yazdığım zaman yanlış cevap olarak kabul ediyor. Bu yüzden, telefonda Quizlet kelimelerini çalıştığım zaman o harfleri yazarken zorluk yaşadım”. (Öğren modu – Yazma)
- Öğrenci8: “Quizlet’te ‘Spell’ modunu hiç sevmedim. Kelimenin kendisi söylendiğinde onu yazabildim. Ancak örnek kelime telaffuz edildiğinde, onu yazmakta zorlandım. Mesela, cümlede ‘There are’ olan yere ‘There’re’ yazdığım zaman yanlış kabul ediyordu”. (Öğren modu – Harf harf kodlama)
- Öğrenci19: “‘Spell’ modunu hiç sevmedim. Örnek cümleleri yazmak çok zaman alıyordu ve kelimelerin ya da eklerin kısaltmalarını yazdığım zaman, sistem doğru kabul etmiyordu”. (Öğren modu – Harf harf kodlama)
- Öğrenci10: “Quizlet uygulamasında ‘QuizletLive’ oyununu hiç sevmedim. Takım halinde yarıştığımız için tedirgin oldum. Yanlış yapma ihtimalimde, arkadaşlarımla tepkisinden çekindim”. (Oyun modu – Quizlet-canlı)
- Öğrenci32: “En sevmediğim oyun, QuizletLive’di. Bence QuizletLive, oyundan çok yarışma ve sınav gibiydi. Diğer modları, QuizletCanlı’dan daha çok sevdim”. (Oyun modu – Quizlet-canlı)

### **Quizlet programı ile ilgili gelecekteki planlar ve öneriler**

Araştırmaya katılan öğrencilere, ileride farklı bir yabancı dil öğrenirken gelecekte Quizlet uygulamasını kullanma planları ve Quizlet uygulamasında görmek istedikleri etkinlikler/özellikler ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu konularla ilgili görüşleri alınmıştır.

**Tablo 4.** Quizlet ile ilgili gelecekteki niyetler ve önerilere ilişkin öğrenci görüşleri

Tema	Kategori	Kod	f
Niyetler ve Öneriler	Kullanım alanları	Almanca kelimeler	25
		Türkçe deyimler	9
	Eklemek önerilen özellikler	Konuşma özelliği	20
		Kısaltmalara duyarlı sistem	14

Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, çoğunluğunun farklı bir yabancı dilde de Quizlet programını kullanabileceğini ve tercih ettikleri dilin Almanca olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrenciler, Türkçedeki deyimleri öğrenirken zorluk yaşadıklarını ancak Quizlet'teki görseller ve etkinlikler sayesinde deyimleri ve bunların ne anlama geldiğini anladıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler, Quizlet programını gelecekte kullanıp kullanmama konusunda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Bu kararsızlık, öğrencilerin kendi başlarına siteye giriş yaparak kelime setlerine çalışmanın gerekliliği ve sınav olmaması durumunda bu çalışmanın yeterli olup olmadığı konusunda emin olmamalarından kaynaklanmaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerinin teşviği ve yönlendirmesiyle devam etmek istediklerini vurgulamışlardır.

Katılımcılara, Quizlet'e özellik eklemek isteyip istemedikleri konusunda yöneltilen soruya göre, öğrencilerin talep ettikleri özellikler arasında "konuşma-telaffuz" özelliği ve "Spell" ile "Write" bölümlerinin kısaltmalar, noktalama işaretleri ve küçük-büyük karakterlere duyarlı olması yer almaktadır. Öğrencilerin Quizlet uygulamasıyla ilgili dile getirdikleri planlar ve tavsiyeler aşağıda örneklendirilmiştir.

Öğrenci32: “Quizlet programında, Almanca dilinde kelime öğrenmek isterim”. (Kullanım alanları – Almanca kelimeler)

Öğrenci3: “Türkçede deyimlerin anlamlarını birbiriyle karıştırıyorum. Quizlet sayesinde Türkçedeki deyimler ve anlamlarını, resimler ve alıştırmalar ile birlikte daha kolay öğreneceğimi düşünüyorum”. (Kullanım alanları – Türkçe deyimler)

Öğrenci20: “Programı, Almanca dilinde de kelime öğrenmek için kullanmak isterim. Böylece, Almanca dersindeki başarımlarım daha da artar”. (Kullanım alanları – Almanca kelimeler)

Öğrenci22: “Quizlet programına, kelime ve örnek cümle telaffuzlarımı kaydedip bize doğru ya da yanlış olarak dönüt verebilecek bir özellik eklemek isterim. Çünkü programda, dinleme ile ilgili aktivite var ancak konuşma ile ilgili alıştırmalar bulunmamaktadır”. (Eklemek önerilen özellikler – Konuşma Özelliği)

Öğrenci12: “Programın yazma alıştırmalarında, kısaltmaları ve noktalama işaretlerini de doğru kabul etmesinin daha iyi olacağını düşünüyorum. Örneğin, ben ‘can not’ yerine ‘can’t’ yazdığımda bunun doğru kabul edilmesini istiyorum”. (Eklemek önerilen özellikler – Kısaltmalara duyarlı olma)

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, İngilizce öğrenen bireylerin Quizlet programı ile kelime öğrenimi hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Görüşmeler yoluyla veri toplanmıştır. Katılımcılara programa dair 7 soru yöneltilmiş ve verilen cevaplara göre 4 tema belirlenmiştir. Bunlar; Etkililik, kullanışlılık, en beğenilen özellikler ve programla ilgili gelecek planları ve tavsiyeler olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın ilk teması, öğrencilerin Quizlet programının etkililiği hakkındaki görüşlerini içermektedir. Bu görüşlerden açıkça anlaşıldığı üzere, Quizlet programı İngilizce kelime öğrenimini geliştirmekte ve yabancı dil edinimine önemli katkı sağlamaktadır. Bu bulgular, Baturay, Yıldırım ve Daloğlu'nun (2009) ve Kocaman'ın (2015) çalışmalarına benzer olarak, kelime öğrenme araçlarının öğrencilerin kelime bilgisi düzeyine olumlu katkı sağladığını, onların pozitif tutumlar geliştirmesine yardımcı olduğunu ve kelimeyi hatırlama düzeyini artırdığını göstermiştir.

İkinci temada, öğrencilerin Quizlet'in kullanılabilirliğine dair fikirlerine yer verilmiştir. Öğrencilerin çoğu uygulamayı sıkça kullandığını ifade etmekte ve bunun nedenleri arasında programın kullanışlı olması, eğlendirmesi, anında geri bildirim sağlaması ve hem web hem de telefon uygulamasının bulunması yer almaktadır. Bu olumlu özellikler, Lees'in (2013) çalışmasında da vurgulanmıştır. Ancak, bazı katılımcılar programın kullanımının kolay olmadığını ifade etmektedir. Bu kişiler, teknik sorunlarla karşılaştıklarını, örnek cümlelerin ve resimlerin yetersiz olduğunu ve yazma alıştırmalarıyla ilgili zorluklar yaşadıklarını belirtmektedir. Bu negatif durumlar, Köse ve Mede'nin (2016) ve Kálecký'nin (2016) çalışmalarında da bahsedilen olumsuzluklarla aynı doğrudur.

Araştırmanın üçüncü teması kapsamında, öğrenciler tarafından en beğendikleri özelliklere değinilmiş ve sonuç olarak, en beğenilen tarafının oyun modları olduğu görülmüştür. En beğenilen oyun sıralamasında "Eşleştirme" ve "Yerçekimi" oyunlarıdır. Üçüncü sırada ise "Test" modülü yer almaktadır. Sonuçlar, Brown ve Pallitt'in (2015) ve Jackson'ın (2015) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca, Yip ve Kwan'ın (2006) araştırmasının sonuçlarına göre, çevrimiçi oyunlar kelime edinimi için daha etkili olup, oyunlar motivasyonu ve özgüveni artırmaktadır. Görüşmeler sonucunda, en sevilmeyen özelliğin "Write" modülü olduğu belirtilmektedir. İkinci sırada ise "Spell" modülü ve üçüncü sırada "Quizlet Canlı" oyunu yer almaktadır. "Write" ve "Spell" modüllerinin beğenilmeme nedenlerinin, modül isimlerinin kısaltmalarının anlaşılmasında, noktalama işaretleri ve büyük ve küçük harf duyarlılığının olmaması ve bir takım hataların yer alması olduğu görülmüştür. "Quizlet Canlı" oyununu sevmeyenler ise takım arkadaşlarından gelebilecek tepkilere ve oyunda sınav havası hissetmelerine karşı olumsuz bir tutum sergilemektedir.

Araştırmanın son teması, öğrencilerin Quizlet programına yönelik gelecekteki niyetleri ve önerilerini içermektedir. Buna göre, Quizlet'i farklı bir yabancı dilde kelime öğrenirken için kullanabileceklerini belirten öğrencilerin sayısı çoğunluktadır. Bazı öğrenciler ise bu konuda emin olmadıklarını belirtmektedir. Kararsızlık sebepleri arasında, kendi kendilerine çalışmanın gerekliliği ve sınav olmayışı durumunda bu çalışmanın yararlı olup olmadığı konusunda belirsizlik yaşamaları yer almaktadır. Ayrıca, Quizlet programındaki resimler ve alıştırmalar sayesinde Türkçedeki deyimleri öğrenirken daha faydalı olabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilere, "Quizlet'e eklenmesini istediğiniz bir şey var mı?" şeklinde soru yöneltilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerden gelen iki öneri bulunmaktadır. Birincisi, kelime ve ifadeleri doğru seslendirebilmelerine ve bu ifadelerin doğruluğuna dair geri bildirim veren bir modül olmasıdır. İkincisi ise, "Spell" ve "Write" bölümlerindeki yazma etkinliklerinin kısaltmalara, noktalama işaretlerine ve harflerin büyük ya da küçük yazılmasına duyarlı olmasıdır.

Kelime edinimi sürecine entegre edilen bir bilgisayar tabanlı kelime bilgi kartı programı, öğrencilerin kelime öğrenmeye dair tutumlarını büyük oranda olumlu şekilde etkilemektedir (Altınar, 2011). Bu bağlamda Quizlet, kullanıcıların dikkatlerini çekmek (görsel ve puanlarla), güven duygusunu artırma (ilerleme ve başarıyla beraber), etkileşimli ortam sunma (anlık geri bildirim sağlama), kendi öğrenmelerinin kontrolünü sağlama (kelimeler ve oyunlar aracılığıyla) ve rekabet duygusunu geliştirme (yarışma ve sınıf içi oyun sıralamalarıyla) gibi katkıları bulunmaktadır (Stroud, 2014). Diğer bir deyişle, bu tür uygulamalar kullanımı, öğrenenlere dinamik ve eğlenceli bir platform sunması nedeniyle yabancı dil öğrenmenin önemli unsurları haline gelmiştir.

### Öneriler

Sonuç olarak Quizlet uygulamasının öğrencilerin yabancı dilde kelime ediniminde oldukça etkili bir araç olduğu söylenebilir. Görüşmeler sonucunda elde edilen duyu ve düşünceler, öğrencilerin Quizlet programına karşı olumlu bir tutum geliştirdiğini göstermektedir. Quizlet'in oyun ve etkinlik modlarıyla öğrencilerin ilgisini çekerek kelime öğrenme sürecini sıkıcı olmaktan çıkardığı görülmüştür. Bu bağlamda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Quizlet ve benzeri dijital kelime öğrenme programları, etkili ve kalıcı bir şekilde yabancı dil öğretiminde kullanılabilir ve kullanımları yaygınlaştırılabilir.
2. Kelime öğretimi için Quizlet gibi dijital kelime öğrenme uygulamaları, öğretim programlarına dahil edilerek kullanımları genişletilebilir.
3. Quizlet ve diğer dijital kelime öğrenme uygulamaları, teknolojinin gelişmesiyle birlikte güncellenerek avantajları ve dezavantajları gözden geçirilebilir.

4. Quizlet gibi uygulamalar, çeşitli öğretim yöntemleri ve teknikleriyle birlikte ele alınarak çeşitli eğitim uygulamaları ve araştırmalar geliştirilebilir.
5. Quizlet ve diğer çevrimiçi kelime öğrenme uygulamaları, farklı derslere de entegre edilebilir.
6. Örneklem büyüklüğü veya yaş grupları farklı katılımcılarla bu araştırma sonuçları irdelenebilir.
7. Bu araştırma bir ünite ile sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda daha kapsamlı araştırmalar yapılabilir.
8. Uygulama kullanırken harcanan sürenin incelendiği çalışmalar, bu değişken ile kelime edinimi arasındaki ilişkiyi belirleyebilecek çalışmalar yapılabilir.
9. Gelecekte yapılacak araştırmalarda kontrol gruplarının bulunması, Quizlet kullanımının geleneksel kelime öğrenme kartları karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.
10. Kelime öğrenme düzeyini ölçmek için yapılan testlerin yanı sıra dinleme ve yazma testlerine yer verilebilir.
11. Yaşanan teknik sorunları gidermek ve grup etkinliklerinde hata yapma korkusunu azaltmak için oyunlar sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilebilir.

#### Kaynakça

- Ahmadian, M., Amerian, M. & Goodarzi, A. (2015). A Comparative study of paper-based and computer-based contextualization in vocabulary learning of EFL students. *Advances in Language and Literary Studies*, 6(2), 96-102. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.6n.2p.96>
- Al Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5(1), 202-232.
- Altın, C. (2011). *Integrating a computer-based flashcard program into academic vocabulary learning* [Unpublished doctoral dissertation]. Iowa State University.
- Anjaniputra, A. G. & Salsabila, V. A. (2018). The merits of Quizlet for vocabulary learning at tertiary level. *Indonesian EFL Journal*, 4(2), 1-11. <https://doi.org/10.25134/iefj.v4i2.1370>
- Baturay, M., Yıldırım, S., & Daloğlu, A. (2009). Effects of web-based spaced repetition on vocabulary retention of foreign language learners. *Eurasian Journal of Educational Research*, 8(34), 17-36.
- Brown, C. & Pallitt, N. (2015). *CILT position paper: personal mobile devices and laptops as learning tools*. University of Cape Town.
- Chun, D.M. & Plass, J.L. (1996). Effects of multimedia annotations on vocabulary. *Modern Language Journal*, 80, 183-198.
- Deng, H. & Shao, Y. (2011). Self-directed English vocabulary learning with a mobile application in everyday context. *10th World Conference on Mobile and Contextual Learning: mLearn 2011 Conference Proceedings*, China, 24-31.
- Dizon, G. (2016). Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students. *Teaching English with Technology*, 2(16), 40-56.
- Ezeamuzie, N. M., Rhim, A. H. R., Chiu, D. K., & Lung, M. M. W. (2022). Exploring gender differences in foreign domestic helpers' mobile information usage. *Library Hi Tech*, 40(6), 1582-1605. <https://doi.org/10.1108/LHT-07-2022-0350>
- Frاند, J. (2000). The information-age mindset: Changes in students and implications for higher education. *EDUCAUSE Review*, 35(5), 15-24.
- Foti M.K., & Mendez J. (2014). Mobile learning: How students use mobile devices to support learning. *Journal of Literacy and Technology*, 15(3), 58-78b.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*. Fifth ed. New York: McGraw-Hill.
- Geddes, S.J. (2004). Mobile learning in the 21st century: benefit for learners. *Knowledge Tree e-journal: An e-journal of flexible learning in VET*, 30(3), 214-218.

- Ghfar, Z. N., Sawalmeh, M. H., & Mohamedamin, A. A. (2023). Impact of communicative language teaching method on students' speaking and listening skills: A Review Article. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(1), 54-60. <https://doi.org/10.32996/ijlt.2023.6.1.8>
- Hanrahan, K. (2005). More homework please! Investigating the use of ICT as an effective, motivating and stimulating homework tool in modern foreign languages. *Reflecting Education*, 1(1-2), 41-58.
- Horst, M., Cobb, T. & Nicolae, I. (2005). Expanding academic vocabulary with an interactive on-line database. *Language Learning & Technology*, 9(2), 90-110.
- Howe, N. & Strauss, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Vintage.
- Jackson, D. B. (2015). A targeted role for L1 in L2 vocabulary acquisition with mobile learning technology. *Perspectives (TESOL Arabia)*, 23(1), 6-11.
- Kocaman, O. (2015). *Effects of computer assisted vocabulary instruction on vocabulary learning and vocabulary learning strategies* [Yüksek lisans tezi], İstanbul Yeditepe Üniversitesi.
- Lambert, M. (2012). *A beginner's guide to doing your education research project*. India:Sage Chennai.
- Lee, K. W. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The internet TESL Journal*, 6(12), 1-8.
- Lees, D. (2013). A brief comparison of digital- and self-made word cards for vocabulary learning. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 18, 63-64.
- Levy, M. (2009). Technologies in use for second language learning. *The Modern Language Journal*, 93(1), 769-782.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Pitler, H. J. (2006). Viewing technology through three lenses. *NAESP*, 85(5), 38-42.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- Ravichandran, T. (2000). Computer assisted language learning (CALL). In the perspective of interactive approach: Advantages and apprehensions. *National Seminar on CALL*, 82-89.
- Sagarra, N. & Zapata, G. C. (2008). Blending classroom instruction with online homework: A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning. *ReCALL*, 20(2), 208-224.
- Saran, M. & Seferoğlu, G. (2010). Supporting foreign language vocabulary learning through multimedia messages via mobile phones. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 38(38), 252-266.
- Sarıca, G. N. & Çavuş, N. (2009). New trends in 21st century English learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 439-445.
- Stockwell, G. (2007). A review of technology choice for teaching language skills in areas in the CALL literature. *ReCALL Journal*, 19(2), 105-120.
- Stroud, R. (2014). Students engagement in learning vocabulary with CALL. In S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima, S. Thouésny (Eds), *CALL Design: Principles and Practice; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference* (pp. 340-344), Groningen.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. McGraw Hill.
- Texas Reading Initiative. (2002). *Promoting vocabulary development: Components of effective vocabulary instruction*. Texas Education Agency.
- Uzunboylu, H., Bicen, H. & Çavuş, N. (2011). The efficient virtual learning environment: A case study of web 2.0 tools and Windows live spaces. *Computers & Education*, 56(3), 720- 726.
- Yip, F.W. & Kwan, A.C. (2006). Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 43(3), 233-249.
- Yoshii, M. (2006). L1 and L2 glosses: Their effects on incidental vocabulary learning. *Language Learning and Technology*, 10(3), 85-101.

## Extended Abstract

### Literature Review

Using computer technology in English language teaching has been a popular topic since the 1960s (Lee, 2000). Vocabulary learning is regarded as the building block of a language (Francis & Simpson, 2009; Nation, 2001) and a sine qua non for communicating, and it is emphasized that without grammar communication is only partial, while without words nothing can be conveyed (Wilkins, 1972). The ease of access, the increase in speed and the decrease in costs allow the Internet to be used more frequently in second foreign language learning as well as in various fields (Sarica & Çavuş, 2009).

Upon exploring the literature, several studies conducted by researchers on the digital vocabulary card program Quizlet can be found. The results of Foti and Mendes's (2014) study indicate that most of the participants used the Quizlet program due to its portability, processing speed, the ability to share vocabulary sets with friends, and its encouragement of collaboration. Anjaniputra and Salsabila (2018) stated in their study that the participants did not get bored while using the application, it increased the attention span of the learner, provided retention in learning and encouraged individuals to learn outside the classroom. Similarly, Dizon (2016) shows that the use of Quizlet contributed positively to students' vocabulary acquisition in a foreign language and that the participants had positive perceptions of Quizlet.

### Methodology

In this study, the interview technique was utilized as a qualitative research method. Semi-structured interviews were conducted to determine the participants' evaluations of the Quizlet vocabulary learning tool. The interviews were analyzed using descriptive analysis, where the data described are interpreted by the researcher. (Sönmez & Alacapınar, 2017).

### Findings and Discussion

The responses regarding Quizlet's contribution to English vocabulary learning were grouped under the categories of Success and Motivation within the theme of Effectiveness. Students reported that they found the Quizlet program useful because it is enjoyable, easy to use, practical, available as both a phone and web application, provides instant feedback, and is rich in content. Based on the findings from the interviews conducted with the participants, it is concluded that the most popular feature is the game modes.

### Results and Recommendations

To summarize, the use of these tools is preferred in foreign language learning processes because they provide learners with dynamic platforms and are fun. Another result of the study is that Quizlet application makes vocabulary learning fun by motivating students through its game and study modes. It is concluded that Quizlet digital vocabulary card application makes a significant contribution to 5th grade students' vocabulary acquisition and their perceptions towards English lesson, and it is a method that should be utilized. In the Quizlet application, students' views on this issue were taken under the category of study modes and games related to the theme of the most disliked features of the program.

The majority of the students stated that they would like to use the program to learn vocabulary in another language in the future and that this language is German, which is taught as a second foreign language at school.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Okul Öncesi Dönem Çocuğuna Sahip Anneler Medyanın Etkilerinin Ne Kadar Farkındalar?<sup>1</sup>

## How Aware Are Mothers of Preschool Children of the Effects of the Media?

Meryem KARTAL<sup>2</sup>

Mine KOYUNCU ŞAHİN<sup>3</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.174

Geliş Tarihi: 12.01.2024

Kabul Tarihi: 04.07.2024

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2024

**Özet:** Bu araştırmaya ille annelerin medya farkındalıklarını, medya kullanımına bakış açılarını ve medyanın çocukları üzerindeki etkileri ile ilgili düşüncelerini öğrenmek ve bu etkilerin çocuklarının yaşamlarına yansımalarını, onların gözlemlerinden yola çıkarak betimlemek amaçlanmıştır. Aynı zamanda elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçların, annelere, çocuklarının medya kullanımının şimdiki ve gelecekteki yaşamlarına etkilerini fark etmelerinde ve çocuklarını bu etkilerden korumaları adına bilinç kazanmalarında yardımcı olması bu çalışmanın diğer bir amacıdır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Afyonkarahisar ili Sinanpaşa ilçesi Serban Kazım Özer İlkokulu anasınıfında çocuğuş bulunan 17 anne oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak 8 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve uygulanmıştır. Veriler içerik analizi tekniğine göre çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler sonucunda annelerin çocukların medyaya maruz kaldıklarında, karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili farkındalığa sahip oldukları, yöntemlerinin doğruluğuş veya yanlışlığı üzerinde çok düşünmemekle birlikte, zararlarından korumak adına uzak kalmaları gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Medyanın faydası yanında zararlarının da olduğunun ve medya harici olan aktivitelerin çocuklarının gelişimini destekleyeceğinin farkındadırlar. Araştırma sonucunda annelerin, medyanın sunduğuş yeni içerikler, dijital medya araçlarındaki çeşitlilik ve medyanın sahip olduğuş gelişimi ve öğrenmeyi destekleme potansiyeline ilişkin kendilerini güncellemeleri, medyanın olumlu kullanımı ve daha iyi medya okuryazarı olmaları yönünde eğitimler almaları önerilmiştir. Çocuklarını tanıma, çocukları ile sağlıklı iletişim kurabilmeleri amacıyla seminerlere katılmak, çocukları için ilgi çekici etkinlikler hazırlamak ve çocuklarıyla birlikte zaman geçirmek gibi öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okul öncesi dönem, okul öncesi dönem anneleri, teknoloji, medya kullanımı, ebeveynlerin medya okuryazarlığı

**Abstract:** The aim of this study is to determine mothers' media awareness, their perspectives on media use and their thoughts about the effects of media on their children and to describe the reflections of these effects on their children's lives based on their observations. At the same time, another aim of this study is to help mothers realize the effects of their children's media use on their current and future lives and to help them gain awareness in order to protect their children from these effects. In this study, case study design and convenience sampling method, one of the qualitative research methods, were used. The study group consisted of 17 mothers with children in the kindergarten of Serban Kazım Özer Primary School in Sinanpaşa district of Afyonkarahisar province. A semi-structured interview form consisting of 8 open-ended questions was prepared and applied as a data collection tool. The data were analyzed according to the content analysis technique. As a result of the data obtained from the research, it was revealed that the mothers were aware of the problems that children may encounter when they are exposed to the media, and although they did not think much about the rightness or wrongness of the methods, they thought that they should stay away from it in order to protect them from its harms. They are aware that media has both harms and benefits and that non-media activities can support their children's development. As a result of the research, it was recommended that mothers should update themselves about the new content offered by the media, the diversity in digital media tools and the potential of the media to support development and learning, and receive training on the positive use of media and to become better media literate. Suggestions such as getting to know their children, attending seminars to establish healthy communication with their children, preparing interesting activities for their children, and spending time together were offered.

**Key Words:** Preschool period, preschool mothers, technology, media use, media literacy of parents

<sup>1</sup> Bu çalışma, ilk yazarın Okul Öncesi Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Araştırma Projesi dersi kapsamında üretilmiştir.

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, [merry4542@gmail.com](mailto:merry4542@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0009-1088-2370>

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [mne\\_kync@hotmail.com](mailto:mne_kync@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-9626-6134>



## Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun hayatının ilk yıllarını kapsayan, sosyal-duygusal, bilişsel, psiko-motor ve dil gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Çocukların bu dönemdeki kazanımları karakterlerini alışkanlıklarını ve değerlerini şekillendirmektedir. Çocukların bu dönemde sosyal ve duygusal gelişimini tamamlamadığı, özdeşim kurma ve çevresindeki her şeyi taklit ettiği ve kişiliğini oluşturduğu, kısaca kendini var ettiği dönemdir (Oruç vd., 2011). Bu dönemde geçirilen yaşantıların kalitesi ve içeriği, ilerleyen yıllardaki psikolojik sağlığını, sağlıklı insan ilişkilerinin, akademik başarının, sosyal uyumun en önemli belirleyicisi olması ile insan yaşamının en kritik dönemi olarak ifade edilir (Nia vd., 2014).

Okul öncesi dönemdeki tecrübeler, yaşam boyunca ulaşılabilecek bilişsel alandaki potansiyeli belirler. Beyindeki sinaptik bağlantıların yoğun bir şekilde kurulduğu ve beyin gelişiminin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde gelişim ve öğrenme hızının yüksek olmasıyla, çocuklar fiziksel, zihinsel, duygusal, sosyal ve diğer birçok alanda hızlı bir şekilde yetkinleşirler. Çocukların gelişim evrelerini dikkate alarak bilinçli ve olumlu yaklaşımlarda bulunmak, çocukları tanımak ve anlamak, onlara bilişsel, sosyal, duygusal, psikomotor ve öz bakım becerileri gibi gelişim alanlarında zengin uyaranlar sunmak çocukların gelişimlerinde öncelikli olarak ebeveynlerin sorumluluğundadır (Kalan, 2010; Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Teknolojide yaşanan gelişmeler, gelişim sürecinin uyaranları olarak çocukların hayatına, televizyon, bilgisayar, tablet, telefon gibi dijital medya araçlarını dâhiletmiştir. Çok küçük yaşlardan itibaren bilgisayar, tablet, internet bağlantılı akıllı telefon, televizyon ve diğer dijital medya araçlarıyla karşılaşan çocuklar, dijital dünyayı ve medya araçlarını çok erken yaşta tanımakta, medya ile etkileşimleri hayatlarının çok erken dönemlerinde başlamaktadır (Dumuid, 2020).

Teknoloji kullanımı günümüz koşullarında bir tercih olmaktan öteye geçerek çağın gerektirdiği ihtiyaçlarımız için bir gereklilik olmuştur (Demir ve Özantar, 2013). Günümüzde, çevrimiçi sisteme dahil olmak çocuklar için de kaçınılmaz bir durumdur. Artık günümüz ebeveynlerinin sorumlulukları arasına dijital ortamlardaki risklerin farkında olma, riskler karşısında çocukları koruma, çocukların dijital ortamların sunduğu olanakları nasıl kullandığını, dijital ortamda neler yaptığını takip etme, bağımlılık düzeylerini fark etme de eklenmiştir (Yurdakul vd., 2013). Çocukların sürekli olarak medyaya maruz kaldıkları günümüzde, medyayı çocukları geliştiren bir araç haline dönüştürmek ve olumlu kazanımlar elde edebilmelerini sağlamak konusunda en önemli rol ebeveynlerin olmaktadır (Oğuz ve Kutluca, 2020).

Günümüzde ebeveynlerin medya konusunda üstlenmeleri gereken bazı sorumluluklar vardır. Ebeveynler, medya kullanımını denetlemedikleri sürece, medyanın çocukları için büyük riskler taşıdığını bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca ailelerin, çocukların, gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarda, medyadan öğrendiklerini nasıl kullandıklarını, akıl yürütürken bu öğretileri ne kadar iyi aktardıklarını takip etmeleri de önemlidir (Lovato ve Waxman, 2016).

Medyanın sunduğu yeni içerikler ve dijital medya araçlarındaki çeşitlilik çocukların öğrenimi ve gelişimi açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Ancak çocukların bu özelliklere ulaşması için ebeveynlerin rehberliğine ihtiyacı vardır. Ebeveynlerin, bu yeni özellikler ve kullanıma ilişkin yeni beceriler kazanmaları gerekmektedir. Bu sayede çocukların gelişimini destekleyebilecek yeni özellikleri sayesinde medya kullanımını fırsata çevirebilecekleri düşünülmektedir. Çocukların günümüzdeki teknolojik gelişmelere uyum sağlamaları, medya araçlarını bilgiye ulaşmak ve bu bilgileri kullanma becerisi kazanmak amacıyla kullanmaları, ebeveynlerin teknolojinin çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili farkındalık geliştirmesiyle mümkün olabilir. Ebeveynler ne kadar bilinçli olursa çocukların dijital öğrenme olanaklarından faydalanmaları da o oranda artacaktır (İnan Kaya vd., 2017). Bununla birlikte annelerin, çocukları ile daha fazla vakit geçirmeleri, medya kullanımında onlara daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Annelerin çocuklarının medya kullanımını yönetmek açısından sahip olduğu bilgiler ve medyanın etkileri konusundaki farkındalık düzeyleri, medyanın çocuklar üzerindeki fayda ve zarar durumunu belirlemektedir (Bulut, 2018). Dijital medya kullanımının etkilerini sadece çocuklar açısından değerlendirmek yeterli değildir. Ebeveynler de birer medya kullanıcıdır. Çocukların medyaya karşı tutumu, ebeveynlerinin medya kullanım tarzlarına bakarak gelişmektedir (Coyne vd., 2017). Özellikle çocukların bulunduğu ortamlarda ebeveynlerin kendileri de medya kullanımına dikkat etmeleri gerekmektedir.

Ebeveynlerin medyayı çok fazla kullanıyor olmaları, çocuğuna ayırdığı zamanın azalmasına, çocuklarının medya araçlarına yönelmesine, bağımlı olmasına ve içeriği uygun olmayan programlara maruz kalmasına neden olmaktadır (Wartella vd., 2013). Çalışkan ve Özbay (2015), çocukların, ebeveynleri televizyon izlerken internette daha çok vakit geçirdiklerini, dijital oyun oynadıklarını ve sosyal medyayı daha çok kullandıklarını vurgulamaktadır. Radesky ve arkadaşları (2016), birçok annenin, çocuk yetiştirmenin zorluğu ve sıkıntısından, kendi hayal kırıklıklarından kaçmak amacıyla dijital medya araçlarını kullandıklarını aktarmıştır. Lovato ve Waxman (2016), çok özenli ve dikkatli davranan ebeveynlerin bile kısa süreliğine dahi olsa, dikkatini başka bir yere çevirme ihtiyacı duyduğu belirtmiştir. Buradan hareketle çocukların medya kullanımında, ebeveyn rollerinin ve bakış açılarının da ele alınması önemli olmaktadır. Yurdakul ve arkadaşları (2013), çocukların dijital dünyaya sağlıklı bir şekilde uyum sağlamaları için annelerin teknolojik gelişmelere açık olması, çağın gereksinimlerine göre hareket etmesi, dijital ortamlardaki avantaj ve dezavantajlar konusunda bilinçli olmaları gerektiğini belirtmiştir. Keleşoğlu ve Karduz (2022), dijital medya araçlarından bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik araçların olumsuzluklarından en çok etkilenenlerin çocuklar olduğunu, ebeveynlerin, günümüzdeki en büyük probleminin ise çocuklarının doğru ve güvenli medya erişimlerini sağlarken, onları olumsuz etkilerden korumaları olduğunu vurgulamıştır. Çocuklarını bilinçli birer medya kullanıcısı olarak yetiştirmeleri için ebeveynlere doğru müdahale stratejileri hakkında farkındalık kazandırmak, çocuklarına en doğru rehberliği yapmaları adına katkı sağlayacaktır (Bostancı ve Çakır, 2022).

Shifrin ve arkadaşları (2015), çocukların, dijital medyanın geniş evreni içine doğduklarını belirtir ve günümüz çocukları için dijital yerliler ifadesini kullanır. Günümüzde çocukların gerçek yaşam aktivitelerine ayırdığı süre giderek azalmakta, çocuğun ailesi ve akranları ile yaptığı aktivitelerin yerini medya almaktadır. Oynadığı gerçek oyunlar, dijital ortamlardaki oyun ve ekran temelli aktiviteler dönüşerek, yaşamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Donohue, 2015). Bu durum medyanın çocuklara etkileri konusunda endişeleri de beraberinde getirmektedir. Bu sebeple, gelişen dünyada büyüyen ve öğrenen çocuklar için, medyanın yaşamlarındaki rolünün iyi anlaşılması ve ekrandan öğrenmeleri için hangi koşulların gerekli olduğunun bilinmesi çok önemlidir (Weisberg vd., 2015). Yaşamın en kritik dönemi olan okul öncesi dönemde medya araçlarıyla çokfazla vakit geçirmek çocuklarda, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimde gecikmelere neden olmaktadır. Ekran kullanım süresinin artmasıyla birlikte çocuklar gelişimsel sorunlar yaşamakta, bu olumsuz etkilerin azaltılması zor olmaktadır (Stiglic ve Viner, 2019).

Çocuklar, daha çok oyun oynamak amacıyla internet, bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi teknolojik araçları kullanmaktadırlar. Dijital dünyanın sınırsız imkanları ve bu imkanlara kolay erişim sayesinde, çocukların bu araçların kullanması gün geçtikçe artmakta ve eğitimlerinde, sosyalleşmelerinde ve eğlencelerinde önemli rol oynamaktadır. Okul öncesi dönem çocukları bir teknolojiyi nasıl ve ne için kullanacaklarını bilememekte ve risklerin farkında olacak yetiye henüz sahip durumda değildirler (Selwyn ve Odabaşı, 2017). Teknolojinin, gelecekte daha da gelişmiş olarak hayatımızda yer alacağı düşünüldüğünde, çocukların teknolojik cihazları kullanımını engellemek yerine, gelecekte bilinçli teknoloji kullanıcısı birey olmaları, sağlıklı ve üretken birer bireyler olarak toplumda yer almaları için, gelişim ve öğrenmelerini destekleyecek yönde kullanmalarına rehberlik etmek gerekmektedir (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Ebeveynlerin, dijital medyanın çocukları için riskli ve tehlikeli yönlerini fark edip, çocuklarını nasılyönlendireceklerini bulmaları, dijital medya araçlarını çocuklarıyla birlikte kullanmaları sayesinde mümkün olacaktır (Aarsand, 2011; Yay, 2019). Günümüzün onlara yüklediği sorumlulukların sadece çocuğu teknoloji ile buluşturmak olmadığı, medya kullanımını denetlemedikleri sürece, medyanın çocukları için büyük riskler taşıdığını bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca ailelerin, çocukların, gerçek hayatta karşılaştıkları durumlarda, medyadan öğrendiklerini nasıl kullandıklarını, akıl yürütürken bu öğretileri ne kadar iyi aktardıklarını takip etmeleri gerekmektedir (Lovato ve Waxman, 2016). Medyanın sunduğu yeni içerikler ve dijital medya araçlarındaki çeşitlilik çocukların öğrenimi ve gelişimi açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Ancak çocukların bu özelliklere ulaşması için ebeveynlerin rehberliğine ihtiyacı vardır. Ebeveynlerin, bu yeni özellikler ve kullanıma ilişkin yeni beceriler kazanmaları gerekmektedir. Bu sayede çocukların gelişimini destekleyebilecek yeni özellikleri sayesinde medya kullanımını fırsata çevirebilecekleri düşünülmektedir.

Çocukların günümüzdeki teknolojik gelişmelere uyum sağlamaları, medya araçlarını bilgiye ulaşmak ve bu bilgileri kullanma becerisi kazanmak amacıyla kullanmaları, ebeveynlerin teknolojinin çocuklar üzerindeki etkileri ile ilgili farkındalık geliştirmesiyle mümkün olabilir. Ebeveynler ne kadar bilinçli olursa çocukların dijital öğrenme olanaklarından faydalanmaları da o oranda artacaktır (İnan Kaya vd., 2017). Bununla birlikte annelerin, çocukları ile daha fazla vakit geçirmeleri, medya kullanımında onlara daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Annelerin çocuklarının medya kullarımlarını yönetmek açısından sahip olduğu bilgiler ve medyanın etkileri konusundaki farkındalık düzeyleri, medyanın çocuklar üzerindeki fayda ve zarar durumunu belirlemektedir (Bulut, 2018).

Çocuklar yaşamın ilk yıllarını daha çok anneleriyle geçirmekte, annelerinin farkında olmadan yaptıkları medya araçlarına yönlendirici davranışlar nedeniyle, medya araçları ile uzun vakit geçirerek medya araçlarının riskleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar (Yıldız ve Kanak, 2021). Çocukların özellikle bilgisayarda oyun oynarken aynı bilek ve kol hareketleri yapmaları ve ekran karşısında sürekli başlarını eğik tutmaları sonucu omurga duruşları bozulmakta, kas ve iskelet rahatsızlıkları oluşmaktadır (Lee ve Goa, 2020). Twenge ve arkadaşları (2019), kısa uyku süresini uzun ekran süresiyle ilişkilendirmiştir. Beyens ve Nathanson (2019), bu durumu medya kullanımının uyku zamanına kaymasına bağlamaktadır. Ekran uzun süre maruz kalmak çocukların uyku kalitesini de düşürmektedir (Li vd., 2020). İletişimden eğlenceye bilgidan üretmeye kadar yaşamın her alanında yer alan teknoloji (Aral ve Keskin, 2018) ve televizyon, akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi dijital medya araçları, çocukların açık hava deneyimlerinin, fiziksel ve sosyal etkinliklerinin yerini almadığı ve çocukları gerçek yaşamdan soyutlamadan, öğrenme içeriklerini zenginleştirdiği sürece çocukları için gerekli ve faydalı olacaktır (Bulca vd., 2020). Çocukların dijital medya araçlarından yararlanabilmeleri için, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun, gelişimlerini destekleyecek şekilde kullanmalarını sağlamak gerekmektedir. Çocukları korumak adına teknolojiyi ve teknolojik cihazları kullanımını engellemek yerine, çocukların gelecekte bilinçli teknoloji kullanıcıları bireyler olmaları, öncelikle sağlıklı ve beraberinde üretken bir birey olarak toplumda yer almaları için, gelişim ve öğrenmelerini destekleyecek yönde kullanmalarına rehberlik edilmesi gerekmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların teknolojik araçları etkili ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri, ebeveynin kontrolünde ve rehberliğinde kullanmalarına bağlıdır (Işıkoğlu Erdoğan, 2019). Yurdakul ve arkadaşları (2013), ebeveynlerin medya farkındalık düzeylerinin, medyanın çocuklar üzerindeki etkisine yön verdiğini belirtmektedir. Bostancı ve Çakır (2022), ebeveynlerin, dijital farkındalık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olduğunu ancak yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur.

Ebeveynlerde birer medya kullanıcısıdır ve çocukların bulunduğu ortamlarda ebeveynlerin kendileri de medya kullanımına dikkat etmeleri gerekmektedir. Medya okuryazarlığı ve ebeveyn medya aracılığı üzerine son zamanlarda yapılan araştırmalar, ebeveynlerin medya farkındalığına sahip olduklarını ancak medyanın olumlu ve olumsuz etkilerine ilişkin yeterli düzeyde bilgiye ve çocuklarının medya kullanımını takip edebilecek dijital beceriye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur (Özsoy ve Atılgan, 2018). Güven (2018), ebeveynlerin dijital ebeveynlik konusunda bilinçli davranmadıkları, benzer şekilde Manap ve Durmuş (2021), çocuklardaki medya bağımlılığının, ebeveynlerin olumsuz model olma düzeyinin artmasıyla arttığını, çocuklarını olumsuz etkilerden koruma düzeyinin artmasıyla azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bazı ebeveynler medyanın getirdiği olumsuzlar konusunda endişeliyken, birçok ebeveyn ise çocuğunun medya kullanımını destekleyen davranışlarda bulunmaktadır. Bazı anneler, çocuklarının gelişimine uygun, eğitici içerikleri olan uygulamaları çocuklarıyla beraber izlemekte, medya kullanımında olumlu rol model olup gerekli müdahaleleri yapmakta ve sınır koyabilmekte iken bazı anneler günlük işlerini yaparken çocuklarının meşgul olması için medya araçlarını kullanmaktadır. Ayrıca çocuklarına yaptırmak istedikleri davranışlar için teknolojik aletleri (Tv, tablet, akıllı telefon vb.) ödül olarak kullanmakta ve sınır koymadan çocuklarını medyaya maruz bırakmaktadır (Chaudron, 2015).

Özyürek (2018), çocukların teknoloji kullanımı hakkında annelerin görüşlerini alarak yaptığı çalışmada, ebeveyn kontrolü olmadan medya araçlarını tek başına çocukların çoğunlukta olduğunu, annelerin medya araçlarını çocuklarının ellerinden alarak müdahale bulduklarını ve kurallar koyduğu sonucuna ulaşmıştır. İlgili alan yazın ve araştırmaların, elde ettiğimiz bulgularla örtüştüğü görülmektedir. Strousse ve Troseth (2014), ebeveyn desteği sayesinde, çocukların dijital dünyadan bilgi edinmeyi öğrendiklerini belirtmiştir. Araştırmamıza katılan annelerin, medyanın çocukları için faydalı

gördükleri içeriklerini seçerek çocuklarını bilinçli kullanmaya, süre sınırı koymaya, öğretici içeriklere yönlendirmeye bağlı olduğunu düşünmeleri çocuklarının bilinçli medya kullanımına eşlik ve rehberlik etmeleri açısından sevindirici bir sonuçtur. Çocukların dijital dünya ile gerçek dünya arasındaki bağlantı kurmalarında ebeveyn desteğinin, gerçek dünyaya bilgi aktarmalarında kayda değer bir fark yarattığını aktarmıştır. Alan yazında, ebeveynler ile yapılan çoğu çalışma, ebeveynlerin, teknolojik araçların çocukların gelişimini desteklediği görüşünde hem fikir olduklarını sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, ebeveynler, uygun içeriklerin seçildiği ve takibi sağlandığı takdirde medya kullanımının olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedirler. İnan (2013), medyayı bilinçli kullanan yetişkinlerin, medyayı eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirerek ve nitelikli olan ile niteliksiz olanı ayırarak, medyadan maksimum fayda sağladıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Lovato ve Waxman (2016), medyanın öğrenmeyi destekleyecek uygulamalarını ve kullanımlarını bilmenin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Bu araştırma ile okul öncesi dönem annelerinin, medyanın çocukları üzerindeki etkileri ile ilgili bilgi ve görüşlerinin alınmasının, annelerin medya farkındalıklarını artıracakları düşünülmektedir. Medya araçlarını kullanma konusunda sergiledikleri tutum ve davranışların, çocuklarına nasıl yön verdiğini fark etmeleri ve medyayı çocukların yüksek yararına hizmet edecek şekilde kullanmalarına rehberlik etmeleri, medyanın getirilerinin çocukları için olumlu olmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda çalışmanın amacı okul öncesi dönem annelerinin medyanın çocuklarının üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ile ilgili düşüncelerini incelemek ve bu etkilerin çocuklarının yaşamlarına yansımalarını onların gözlemlerinden yola çıkarak betimlemektir. Bu amaç çerçevesinde çalışmada şu soruya yanıt aranmıştır: Okul öncesi anneleri, medyanın çocukları üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri hakkında neler düşünmektedir? Dolayısıyla bu çalışmada, annelerin medya farkındalıklarını, medya kullanımına bakış açılarını, medyanın çocukları üzerindeki etkileri ile ilgili düşüncelerini öğrenmek ve bu etkilerin çocuklarının yaşamlarına yansımalarını, onların gözlemlerinden yola çıkarak betimlemek amacıyla şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Annelere göre, medyanın çocukları üzerindeki faydaları ve zararları nelerdir?
2. Annelere göre, çocukların medyada maruz kaldıkları karakterler hangileridir?
3. Annelere göre, çocukları medyada maruz kaldıkları karakterleri model olarak alıyorlar mı?
4. Anneler, çocuklarını medyadan neden ve nasıl uzaklaştırabilirler?
5. Annelere göre, çocuklarının medyaya yönelme nedenleri nelerdir?
6. Anneler çocuklarını medyadan uzak tutmak için ne tür sorumluluklara sahipler?
7. Anneler, çocuklarının medyada vakit geçirmelerinin önüne geçebilme ve çocukları ile kaliteli zaman geçirebilmek için neler yapıyorlar?

## Yöntem

### *Araştırma Deseni*

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemleri benimsenmiş olup araştırma deseni olarak durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, birçok farklı veri kaynağı aracılığıyla, incelenen olay ve durum hakkında derinlenmesine bilgi edinmemizi sağlayan bir yöntemdir (Creswell, 2016). Bir duruma ilişkin etkenlerin (bireyler, süreçler, ortam, vb.) bütüncül bir yaklaşımla incelenmesi ve etkenlerin var olan duruma, var olan durumun ise etkenlere olan etkilerinin araştırılmasını sağlayan bir yöntem olması sebebiyle, araştırmanın amacına en uygun modelin durum çalışması deseni olduğuna karar verilmiştir (Büyüköztürk vd., 2017).

### *Çalışma Grubu*

Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, nitel çalışmalarda en yaygın kullanılan ve çalışma grubuna erişimin daha kolay olduğu örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bununla birlikte, araştırma verilerinin hızlı ve ekonomik şekilde toplanabilir olması ile kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi çalışmaya hız katmaktadır (Baltacı, 2018). Buradan hareketle bu çalışma, annelerin okul öncesi dönem çocukları ile birlikte daha fazla zaman geçirdikleri, çocuklarının medya araçlarını

kullanma durumlarını en fazla annelerin gözlemledikleri düşünülerek kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle, çocuğu halen anasınıfına devam eden anneler seçilerek gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Afyonkarahisar ili Sinanpaşa ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir okulun anasınıfında çocuğu bulunan 17 anneden oluşmaktadır. Annelerden 6 kişi erkek çocuğuna, geri kalanlar ise kız çocuğuna sahiptir. Annelerin yaş aralığı 25 ila 40 arasındadır ve tamamı ev emekçisidir.

### ***Veri Toplama Araçları***

Araştırmada veri toplama aracı olarak, nitel araştırmalar arasında en temel yöntem olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları okul öncesi eğitimi alanında uzman bir akademisyenin ve 5 okul öncesi öğretmenin görüşleri alınarak değerlendirilmiş, soru sayısı azaltılmış, sorular daha net ve kısa ifade edilecek şekilde 8 adet soru olarak yeniden düzenlenmiştir. Görüşme yöntemi, görüşme yapılan kişilerin kelimelerini, tonlamalarını, jest ve mimiklerini gözlemleyebildiğimiz, duygu ve düşüncelerini kendi ifadelerinden duyarak çıkarımda bulunabildiğimiz bir yöntem olmasıyla verilerin analizi için avantajlı bir yöntemdir.

Yarı yapılandırılmış görüşme esnasında, annelere aşağıda belirtilen sorular yöneltilmiştir:

1. Medyanın çocuğunuz için hangi açılardan faydalı/zararlı olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. Çocuğunuzun medyada maruz kaldığı karakterleri model aldığı oluyor mu?
3. Evetse, hangileri açıklar mısınız?
4. Eğer varsa, çocuğunuzun sosyal medya hesaplarını kontrol ediyor musunuz?
5. Evetse, hangi sıklıkla kontrol ediyorsunuz?
6. Çocuğunuzun ekran karşısından uzaklaştırıyor musunuz? Evetse, uzaklaştırma yöntemleriniz nelerdir?
8. Çocuğunuzun medya kullanımı ile ilgili olarak hangi faktörlerden etkilendiğini düşünüyorsunuz?
9. Medyanın yararlarını ve zararlarını çocuğuzuna nasıl anlatırsınız?
10. Sizde medyayı, çocuğunuz için, akran, ebeveyn ve öğretmenlerinden daha çekici kılan nedir?
11. Çocuğunuz ile günümüzdeki medya kullanımı kadar etkili/daha etkili hangi faaliyetlerle onun gelişimine olumlu katkılar sağlayabilirsiniz?

149

### ***Verilerin Toplanması ve Analizi***

Veri toplama sürecine 12.04.2023 tarihi itibari ile başlanmış ve 12.06.2023 tarihinde tamamlanmıştır. Veri toplama sürecine başlamadan önce, katılımcılar ile Serban Kazım Özer Okulu'nda yüzyüze toplantı gerçekleştirilerek katılımcılara araştırma ve araştırmanın süreci hakkında bilgiler verilmiştir. Veri toplama sürecine katılımcıların gönüllü onam formunu doldurmaları ile başlanmıştır. Katılımcıların gönüllülük esasına dayanarak samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılarak yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilmeleri için okul bünyesinde yer alan anasınıfında, yalnız ve sessiz bir ortam hazırlanarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 30 ila 45 dakika sürmüştür. Araştırmada betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler analiz edilirken ayrıntılı betimlemeler yapılmıştır. Nitel araştırmalarda, verilerin, temaları destekleyen alıntılara yer verilerek yorumlanması ve sonuca nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerliliği sağlayan en önemli ölçüt olduğu için, veriler analiz edilirken katılımcılardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

### ***Araştırma Etiği***

Araştırmanın yürütülebilmesi için, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 12.04.2023 tarih ve 2023/144 karar sayısı ile etik açıdan uygun olduğuna dair gereken onay alınmıştır. 03/05/2023 tarihli ve E-81478198-100-180191 sayılı izin yazısı ile Afyonkarahisar Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni ve Valilik Makamı'nın 17/05/2023 tarihli ve E-49809702-605.01-76346420 sayılı yazısı ile oluru alınmıştır. Bu çalışmada, görüşme esnasında verilerin kaybolmaması amacıyla görüşülen katılımcının izni dahilinde ses kaydı alınmıştır. Görüşme esnasında, güvenilirliği sağlamak amacıyla, katılımcıların etkilenmemesi için konuşmalarına müdahale edilmemiş, yönlendirme yapmaktan kaçınılmış, yanıtlarına olumlu veya

olumsuz tepki verilmemeye özen gösterilmiştir. Görüşmeler sonunda, kayıt altına alınan bilgiler yazılı hale dönüştürülmüş ve bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Annelerin kimliklerinin gizli tutulması amacıyla isimlerine yer verilmemiştir. Görüşme yapılan anneleri belirtmek amacıyla “A1, A8, ...” gibi kodlamalar kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorumlar

Yapılan içerik analizi sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin medya farkındalığı, çocukların medyada karşılaştığı karakterleri model alma duumları, annelerin müdahale çeşitleri (ekrandan uzaklaştırma durumları), annelerin medyanın çocuklarına çekici gelen özelliklerine dair görüşleri, annelerin çocuklarının gelişimlerine medyadan daha çok olumlu katkı sağlayacak aktivitelere ilişkin görüşleridir.

#### *Tema 1: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Annelerinin Medya Farkındalığı*

**Tablo 1.** Annelerin medyanın çocuklarına etkileri hakkındaki görüşlerine dair bulgular

Tema	Alt tema	Kodlar
Medya farkındalığı	Olumlu etkileri	Bilişsel gelişimine destek
	Olumsuz etkileri	Sağlık üzerindeki olumsuz etkiler uygunsuz içeriklere maruz kalma Uygulamaların yönlendirici olma özelliği Sabırsızlık Medya bağımlılığı

Tablo 1'e bakıldığında okul öncesi dönem annelerinin medya farkındalığına ilişkin tema, medyanın “olumlu etkileri” ve “olumsuz etkileri” olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Buna göre anneler, medyanın çocukları üzerindeki olumsuz etkilerini, sağlığını riske atma, uygun olmayan içeriklerle (şiddet, korku vb.) karşılaşma, internet ortamındaki hızlı akışın gerçek hayatta da her şeye hemen ulaşmak istemesine ve sabırsızlığa neden olması, medya ortamında kullandıkları uygulamaların yönlendirici olma özelliğiyle çocukların akıl yürütme becerilerini olumsuz etkilemesi ve medyaya bağımlı hale gelmeleri olarak belirtilmişlerdir. Annelerin ifadelerinden yola çıkarak, olumlu etkileri olarak en çok değindikleri etkinin öğrenmeyi desteklemesi olduğunu görülmektedir. Medyanın olumsuz etkilerini ise en fazla fiziksel sağlığa verdiği zararlar, uygunsuz içerikler ve model alma açısından değerlendirmektedirler. Annelerin bu ifadelerinden hareketle, medyanın çocuklarının gelişim alanlarındaki olumsuz etkilerinin farkında oldukları ve bu durumlardan kaygı duydukları görülmektedir.

**A14**, çocukların, uzun süre ekran başında kaldıklarında yalnızlaşabileceklerini ve pasifleşebileceklerini düşünmektedir ve endişelerini şu sözleriyle ifade etmektedir:

**A14:** “Dikkat dağınıklığına neden oluyor. Sanki başka bir dünyada gibi, arkadaşları ile oynamak gibi güzel şeylerin farkında olmuyor. İletişim kuramıyoruz. Çok fazla medya kullandığında agresif oluyor, iyice hırçınlaşıyor. Uyku sorunu yaşıyoruz, telefondaki oyunu bırakıp uyumak istemiyor. Bütün gün tabletle vakit geçirip hiç sıkılmaması çok kötü bir durum. Gelecekte bizi zor şeyler bekliyor. Çünkü çocuklarımız bizden uzaklaşıyor medyaya yakınlaşıyor.”

**A9**'un ifadelerine bakıldığında, medyanın faydalı gördüğü özelliklerinin bilinçli kullanmaya, süre sınırı koymaya, öğretici içeriklere yönlendirmeye bağlı olduğunu belirttiği görülmektedir:

**A9:** “Bilinçsiz kullanılırsa tamamen zararlı olduğunu düşünüyorum. Süre sınırı koymazsam, ya da bazı kanalları ve uygulamaları yasaklamazsam nelerle karşılaştığımı bilemem. Onu takip etmezsem, daha çok içerikleri yaşına uygun olmayan şeyleri açıyor. Bütün ilgisini oraya veriyor. Merak ettiği çoğu içerik, genelde savaş gibi, sürekli şiddete sevk eden şeyler zaten çocukların gelişimine hiç uygun değil.”

Anneler, medyanın çocuklarına olumlu ve olumsuz etkilerini, kendi çocuklarından aldıkları geri bildirimlere ve gözlemlerinden yola çıkarak, birlikte değerlendirmişlerdir. Faydalı bulsalar dahi, bu

faidalarının, zararları söz konusu olduğunda daha etkisiz kaldığını düşünmektedirler. Annelerin, medyanın olumlu etkileri için, bilişsel gelişimi destek sağladığı yönünde ortak görüşlere sahip olduklarını söyleyebiliriz.

## **Tema 2. Çocukların Medyada Karşılaştığı Karakterleri Model Alma Durumları**

**Tablo 2.**Çocukların medyada karşılaştığı karakterleri model alma durumlarına ilişkin gözlemleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Medya karakterlerini model alma durumları	Model aldıkları karakterler	Örümcek Adam Süperman HuggyWuggy
	Model alma sebepleri	Karakterlerin olağanüstü güçlere sahip olması Çocukların hayal dünyasına hitap ediyor olması
	Sonuçları	İstenmeyen davranışlar Özenmek

Tablo 2’ye bakıldığında, okul öncesi dönem çocuklarının medyada karşılaştığı karakterleri model alma durumları teması, ‘model aldığı karakterler’, ‘model almalarının sebepleri’ ve ‘sonuçları’ olmak üzere üç alt temaya ayrılmıştır. Birinci alt temada, erkek anneleri, çocuklarının medyada model aldıkları karakterlerin Örümcek Adam, Süperman ve Huggy Wuggy olduğunu ifade etmişlerdir. İkinci temada erkek anneleri, medyada yer alan karakterlerin olağanüstü güçlere sahip olduğu ve çocukların hayal dünyasına hitap ettiği için çocuklarının model aldıklarını ifade etmişlerdir. Üçüncü alt temada, anneler, çocuklarının sevdikleri karakterleri model almaları sonucunda, istenmeyen davranışlar sergilediklerini ve karakterlere özendiklerini belirtmişlerdir. Annelerin ortak ifadeleri, çocukların medyadaki karakterlere özenmesi, özendiği şeylere sahip olmak istemesi, onların davranışlarını taklit etmesinden oluşmaktadır. Karakterleri sevmeye nedenleri olarak ifade edilen görüşlerde en çok, ilgi çekici olması yer almaktadır. En çok model alınan karakterin olağanüstü güçleri olduğu için sevilen ve özellikle erkek çocuklar tarafından her hareketi taklit edilen Örümcek Adam olduğu görülmektedir.

151

*A1: “Evet oluyor, Süperman ve Örümcek Adam’ı model alıyor. Olağanüstü güçleri olduğu için onları çok seviyor. Güçlüyüm, yenilmezim gibi ifadeler kullanıyor. Çocuklar artık medyadakileri daha çok benimsiyor, çok meraklılar. Anne babadan daha çok onlara özenip model alıyorlar.”*

*A17* Huggywuggy karakterinin çocuğunda gözlemlendiği istenmeyen davranışları şu ifadeleri ile belirtmektedir:

*A17: “Huggywuggy karakteri oğlumun ilgisini çok çekiyor. Sürekli onun oyunlarını oynuyor. Gözleri rahatsızlandı bu yüzden. HuggyWuggy oyuncakları var, eğer telefonda oynamazsa, o oyuncaklarla oynuyor. İzin vermediğimde sinirleniyor, sesini yükseltiyor, benimle inatlaşıyor, sürekli ağlıyor.”*

Kız annelerinin en çok değindiği nokta ise, karakterlere benzemesi ve ondaki her şeyin aynısına sahip olmak istemeleridir. Annelerin çocuklarının medyadaki karakterleri model alma durumlarını, çocuklarında gözlemledikleri istenmeyen davranışlara bakarak değerlendirdikleri görülmektedir.

Kız annesi *A3*, diğer annelerden farklı olarak model alma durumlarına ilişkin düşüncelerini şu sözleriyle aktarmıştır:

*A3: “Evet model aldığı birçok karakter var. Bunlar hem sanatçı hem oyuncu hem de çizgi film karakterleri olabiliyor. Bazen kendi gibi değil de onlar gibi davranıyor. Konuşmalarını, hareketlerini değiştiriyor, ona benziyor.”*

*A7* ve diğer anneler benzer görüşlere sahiptir. *A7* şu şekilde ifade etmiştir:

*A7: “Evet oluyor, odasının pembe olmasını istiyor. Pembe bebekler, pembe mutfak setleri istiyor. Gördüğü her şeye özeniyor, aynısına sahip olmak istiyor.”*

Özetle, model alınan karakterlerin, çocuklarının hayatında azımsanamayacak kadar çok yeri olduğu ve annelerin model alma durumlarını tamamiyle olumsuz olarak değerlendirdiği söylenebilir.



### Tema 3. Okul Öncesi Dönem Annelerinin Çocuklarını Ekrandan Uzaklaştırma Durumları

**Tablo 3.** Annelerin medyanın etkileri konusunda çocuklarına müdahaleleri

Tema	Alt tema	Kodlar
Müdahale çeşitleri	Engel olmak	Odasına göndermek Kanal değiştirmek Erişimini engellemek Tehdit etmek Süre sınırı koymak
	Farkındalık kazandırmak	Sağlığına zararlarını açıklamak İçeriklerinin uygun olup olmadığını açıklamak Öğrenmesini destekleyecek içerikler sunmak Medyayı birlikte kullanmak/rehberlik etmek

Tablo 3'e bakıldığında okul öncesi dönem annelerinin çocuklarını ekrandan uzaklaştırma durumları teması, 'engel olmak' ve 'farkındalık kazanmalarını' sağlamak olarak iki alt temaya ayrılmıştır. Engel olmak alt temasını, çocukları odalarına göndermek, televizyonda içeriği uygun olmayan ekranlarla karşılaştığında kanalı değiştirmek, medya araçlarını kullanmasını yasaklamak, başlarına kötü şeyler (dolandırılma, borçlanma vb.) gelebileceğine yönelik tehdit etmek, kullanmasına belli bir süre izin vermek oluşturmuştur. Farkındalık kazandırmaları sağlamak olan ikinci alt tema, sağlığına verdiği zararları, içeriklerin yaşına uygunluğunu açıklamaları, öğrenmelerini destekleyen uygulamaları seçip sunmak, medyayı birlikte kullanıp rehberlik etmek ve fikir alışverişinde bulunmak, boyama, deney gibi farklı aktiviteye yönlendirmeleri olarak belirtilmiştir.

Annelerin, çocuklarını medyadan uzaklaştırmaları gerektiği yönünde hem fikir olduklarını, benzer yöntemleri kullanan anneler olmakla birlikte, çoğunluğun uzaklaştırma yönteminin birbirlerinden farklı olduğunu söylenmektedir. Benzer yöntemler daha çok, kızmanın, tehdit etmenin, sağlığına zararları ile korkutmanın tek çare olduğunu düşünen annelerin sözel uyarılarından oluşmaktadır. Uygulama olarak ise yasakladıklarını görülmektedir. Zararlarını en aza indirmek amacıyla, farkındalık kazanmaları gerektiğini düşünen anneler, içerikleri birlikte seçtiklerini, fikir alışverişi yaparak kullandıklarını, takip ettiklerini, çocukların geri bildirim aldıklarını belirtmişlerdir. Zararlarını açıklamakla kalmayıp, medyayı birlikte kullanma ve birlikte etkinlikler yapma yöntemlerini uyguladıkları görülmektedir.

**A15** ve **A16**'nın aynı amaçta olup, çocuklarının kendiliğinden uzaklaşmaları için farklı yöntemler denediği söylenmektedir. Uzaklaştırma yöntemini, A15'in, çocuğu ekran başındayken oyuncaklar getirip, çocuğun kendisinin bırakması için teşvik ettiği, A16'nın ise, çocuğundan, izlemek istediği şeyi önce kendisine göstermesini istediği, çocuğuyla çatışma yaşamak yerine içerik üzerinde konuşarak, seçici olma ve kendisi için faydalı olanı seçmeye yönlendirdiği görülmektedir.

**A15:** "Çocukların uygun olmayan içeriklere maruz kalmasını istemiyoruz. Bizim evimizde televizyon yok bu yüzden. Eşime ve bana ait telefonları da bizim denetimimizde kullanmasına izin veriyoruz. Takip etmek istiyorsa, sanal kütüphane, belgesel gibi programları takip edebileceğini söylüyorum. Bilgi edinmesini sağlayacak öğretici videolara yönlendiriyorum. Uzun süre ekran başında kalmaması için, sevdiği oyuncaklarını yanına getiriyorum. Bir süre sonra kendiliğinden oyuncaklara yöneliyor. Bende oyuna katılıyorum, legolarla oynuyoruz. Bazen etkinlik yapıyoruz. Birlikte izlediğimiz, öğrendiğimiz etkinlikleri yapıyoruz. Öğrendiği bilgiler oluyor. Bence önemli olan oto kontrolü öğrenmesini sağlamak. Çünkü her zaman kontrol bizde olmuyor. Geniş aile ve akranlarının etkiside söz konusu oluyor, arkadaşlarından duyduklarından da etkileniyor, bizde yok ama akrabalarımıza gidince televizyona maruz kalıyor."

**A16:** "Neler izlediğini takip ediyorum. Bana izlemek istediği şeyi göstermesini isteyerek izlediği içerikleri takip edip müdahalede bulunuyorum. Medyanın zararlarını anlatmak kullanmaması için yeteri kadar etkili olmuyor. O yüzden seçici olmasını öğretmeye çalışıyorum. İzlemek istediği şeyi bana gösterdiğinde bu senin yaşına uygun değil dediğimde, kaç yaşına gelince izleyebilirim diye sordu. Kısaca engel olamayız, bu yüzden çatışma yaşamak yerine rehberlik etmek daha mantıklı. Hem bence yasaklamak daha çok merak etmesine neden oluyor. En iyi yöntem medyayı birlikte kullanmak olur."

Anneler çocukların medyaya maruz kaldıklarında, karşılabilecekleri sorunlarla ilgili farkındalığa sahip olduğu görülmektedir. Yöntemlerinin doğruluğu veya yanlışlığı üzerinde çok düşünmemekle birlikte, zararlarından korumak adına, bir şekilde sonucun uzaklaşmaları olduğunu düşünerek farklı yöntemler denemektedirler. Anneler çocuklarını uzak tutmanın sadece kendilerine bağlı olmadığını, medyaya maruz kalmamaların ise mümkün olmadığını düşünmektedirler. Süre sınırı koyan ve medyayı ödül olarak kullanmasına izin veren, engel olmayı bu teknolojik çağda yetişen çocukların geleceğe uyumu açısından yanlış görerek rehberlik eden annelerin, çocuklarının bilinçli birer medya kullanıcısı olarak yetişmelerine ve en üst seviyede fayda sağlamalarına katkı sağlayan daha anlamlı bir farkındalığa sahip olduğu söylenmektedir.

#### **Tema 4. Okul Öncesi Dönem Annelerinin, Medyanın Çocuklarına Çekici Gelen Özelliklerine Dair Görüşleri**

**Tablo 4.** Medyanın çocukları çeken özellikleri hakkında anne görüşleri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Medyanın çekici gelme sebepleri	Çocukların medyaya yönelme sebepleri	Erişim kolaylığı
		Akranlarıyla kendisini kıyaslaması
		Oyun oynamak
		Alışkanlık haline gelmesi
		Video izlemek ve takip etmek
	Çocukların medyayı sevme sebepleri	Medya kullanan yetişkinleri model alması
		Aile içi iletişimsizlik
		Sonuca çabuk ulaşma
		Eğlenceli ve renkli içerikler
		Medya ortamında söz sahibi olmaları
		Yeni şeyler öğrenmeleri

Tablo 4'e bakıldığında okul öncesi dönem annelerinin, medyanın çocuklarına çekici gelen özelliklerine dair görüşleri temasında altında, 'çocukların medyaya yönelme sebepleri' ve 'çocukların medyayı sevme sebepleri' olmak üzere iki alt tema oluşmuştur. İlk temaya bakıldığında, anneler, çocuklarının evde ve telefonlarda internet bağlantılarının olması ile medyaya kolaylıkla eriştiklerini, medya araçlarını kullanım konusunda çocukların kendilerini diğer arkadaşlarını kıyaslayarak kullanmak ve kendine ait medya araçlarına sahip olmak istemesi, oyun oynamak amacıyla yönelmesi, videoları merak edip izlemesi ve merak edip takip etmek istemesi, çevresinde medya kullanan yetişkinleri model alması, medya kullanımının alışkanlık haline gelmesi ve aile içindeki iletişimsizlik şeklinde ifade etmişlerdir. İkinci alt tema olan çocukların medyayı sevme nedenlerine ilişkin annelerin görüşleri ise, istediklerine ve sonuçlara çabuk ulaşma imkânı sunması, ilgilerini çeken, hayal dünyalarına hitap eden eğlenceli ve renkli içerikler barındırması, medya ortamında söz sahibi ve kendilerini daha rahat ifade ediyor olmaları, medya ortamında arkadaşlarıyla oyun oynamaları, yeni bilgiler öğrenmeleri (şarkı, tekerleme, ingilizce kelimeler, sayılar vb.) şeklinde olmuştur.

Anneler, çocuklarının medyaya yönelmelerini daha çok dış etkenlere bağlamaktadırlar. Bu dış etkenler; hem internetin hem de medya araçlarının her yerde ve herkeste olması, çocuğun iletişim kurduğu çevresindeki akranlarının ve yetişkinlerin medya kullanıyor olması, aile bireylerinin yeterince iletişim kuramamasından ve medyanın çocukları takipte kalmaya zorlayıcı özelliği olarak değerlendirmektedirler. Merakı canlı tutan videoların, devamlılık gerektiren oyunların ve bunun sonucunda gelişen alışkanlıkların çocuklarını medyaya çektiğini düşünmektedirler. Çocuklarının medyayı sevmelerini ise medyanın renkli, hareketli, eğlenceli, hızlı sonuç veren olması gibi etkenlere bağladıklarını görüyoruz. Çocuklarının yeni şeyler öğrenmesi ve medya ortamında sadece kendilerinin söz sahibi olmasının, çocuklarına doyum sağladığını, bu yüzden sevdiklerini düşünmektedirler.

Annelerin ifadelerinden, çocuklarının ve medyanın özelliklerini bildikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Annelerin, çocuklarının sevdikleri ve sevmedikleri şeylerin, ne istediklerinin ve neye ihtiyaç duyduklarının farkında oldukları söylenmektedir.

### **Tema 5. Okul Öncesi Dönem Annelerinin, Çocuklarının Gelişimlerine Medyadan Daha Çok Olumlu Katkı Sağlayacak Aktivitelere İlişkin Görüşleri**

**Tablo 5.** Annelerin çocukların gelişimini destekleyen medya harici aktivite önerileri

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>
Medya haricindeki aktiviteler	Aile ile yapılan aktiviteler	Gezmek Sohbet etmek Zeka oyunları oynamak Kitap okumak
	Bireysel yapabilecekleri aktiviteler	İlgisi olan alanlarayönlendirmek Arkadaşları ile oyun oynamasını sağlamak

Annelerin, medyanın, çocuklarına faydası olan özelliklerinin farkında oldukları, farklı öneriler sunmakla birlikte, medyanın faydası yanında zararlarının da olduğunu ve medya harici aktivitelerin çocuklarının gelişimini destekleyeceğini düşündükleri görülmektedir. Tablo 5'e bakıldığında okul öncesi dönem annelerinin, çocuklarının gelişimlerine medyadan daha çok olumlu katkı sağlayacak aktivitelere ilişkin görüşleri teması 'aile ile birlikte yapılan aktiviteler' ve 'bireysel katılacağı aktiviteler' olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Buna göre annelerin, aile ile birlikte yapılan aktiviteler alt temasında gezmek, sohbet etmek, evde zeka oyunları oynama, kitap okuma saati düzenleme önerilerinde bulunduğu görülmektedir. Çocukların bireysel katılacağı aktiviteler alt temasında, ilgisi olan alanlara yönlendirmek, evin içinde sürekli ekrana yöneldiği için doğada vakit geçirmesini ve toprakla oynamasını sağlamak, arkadaşları ile oyunlar oynayıp sosyalleşmesi için ortam hazırlamak olarak belirtilmişlerdir. Anneler çocukların gelişimini destekleyecek medya dışındaki aktivitelere ilişkin önerilerini şu sözlerle ifade etmişlerdir:

**A14:** "Ailecek etkinlik yapmak daha faydalı, mesela bana yardım etmek, birlikte kitap okumak, boyama yapmak, onun anlayacağı şekilde konuşmak, sohbet etmek ailedeki herkes için faydalı olur."

Annelerin çoğu, çocuklarının gelişimini destekleyen medya harici aktivitelere, birlikte etkinlik yapmak önerisinde bulunmuşlardır. Diğer öneriler arasında çocuklarının ilgili olduğu alanlarda kendisinin yapacağı aktivitelere yönlendirmek, arkadaşları ile oynaması için ortam oluşturmak ve doğada vakit geçirmesini sağlamak yer almaktadır.

**A16,** çocukları çok iyi tanıyıp ilgi alanlarına yönlendirmeyi önermiştir. Çocukların kendi emekleri sonucunda başarıyı tatmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bunu sağladıklarında, çocukların medya yerine, sevecekleri kendilerinin koyacağını savunmaktadır. **A16'**nın ifadeleri ise şöyledir:

**A16:** "Odağını değiştirmek gerekiyor. Onu iyi tanıyıp ilgi alanlarına göre yönlendirmek gerekiyor. Sevdiği şeyi yapar, motive olur, kendine olan güveni artar, sosyalleşir. Medya yerine onu tercih edebilir. Tabi bunu ona biz sunmalıyız, çünkü çocuklar kolayı seviyor, herkes kolayı sever, tercih eder ama çocuklara her şey hazır sunulduğu için kolayla alışıyorlar. Çocuklara mücadele etmeyi, emek vermeyi de öğretmemiz gerekiyor. Sonunda edindiği başarıyı tatması için fırsatlar sunmalıyız."

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmaya katılan anneler, çocukların medyaya maruz kalma durumlarını olumlu ve olumsuz açılardan değerlendirmişlerdir. İlk olarak, annelerin, medya kullanımının daha çok olumsuz etkileri olduğunu düşündükleri görülmektedir. Annelerin ifadeleri, çocuklarının karşılaşabilecekleri tehlikelerin farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Medyanın çocuklarının gelişim alanlarındaki olumsuz etkileri konusunda kaygı duyduklarını, çocuklarının geleceğine yönelik merak ve endişe içinde oldukları belirtilmektedir. Bazı ebeveynler medyanın getirdiği olumsuzlar konusunda endişeliyken, birçok ebeveyn ise çocuğunun medya kullanımını destekleyen davranışlarda bulunmaktadır. Bazı anneler, çocuklarının gelişimine uygun, eğitici içerikleri olan uygulamaları çocuklarıyla beraber izlemekte, medya kullanımında olumlu rol model olup gerekli müdahahaları yapmakta ve sınır koyabilmekte iken bazı anneler günlük işlerini yaparken çocuklarının meşgul olması için medya araçlarını kullanmaktadır. Ayrıca çocuklarına yaptırmak istedikleri davranışlar için teknolojik aletleri (Tv, tablet, akıllı telefon vb.) ödül olarak kullanmakta ve sınır koymadan çocuklarını medyaya maruz bırakmaktadır (Chaudron ve

Beutel, 2015). Amerikan Pediatri Akademisi (AAP), 0-2 yaş arası çocukların teknolojik cihazlardan uzak tutulması gerektiğini, 3-5 yaş arası çocukların odalarında dijital medya araçlarının olmaması gerektiğini ve günde en fazla 1 saat kullanmalarına müsaade edilmesini, 6-18 yaş arasındaki çocukların ise günde 2 saatten fazla kullanmalarını gerektiğini belirtmiştir. Plowman ve arkadaşları (2010) da benzer şekilde, ebeveynlerin çocuklarının medyayı çok fazla kullanmalarından endişe duyduklarını ancak dış dünyadan gelebilecek risklerden korumak amacıyla çocuklarının ekran başında olmalarını tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Durmuş ve Övür (2021) aynı şekilde, medya araçlarıyla çok fazla zaman geçiren çocukların bazı değişkenlere bağlı olarak ekran sürelerini incelemiş ve ebeveynlerin çocuklarının zararlı içeriklere maruz kalmalarından ve bağımlılık geliştirmelerinden kaygı duyduklarını belirtmiştir.

Medyaya maruz kalan çocuklar, zamanla gerçek ile sanal ayırt etmekte zorlanabilirler. Çocuklar özellikle reklam ve oyunlardan etkilenmekte, ekrandaki mesajları bilinçsiz bir şekilde almaktadır (Browne ve Hamilton, 2005). Aşırı medya kullanan çocukların beyin yapısı olumsuz etkilenmekte ve beyin gelişimi riske girmektedir (Hutton vd., 2020). Telefon, bilgisayar, tablet, televizyon gibi araçların çok fazla kullanılması, çocukların uygunsuz içeriklere maruz kalma riskini arttırmakta, ruhsal ve nörolojik sorunlar ile davranış problemlerini de beraberinde getirmektedir (Akbaş ve Dursun, 2020). Huang ve Lee (2009), ekrana maruz kalmalarının çocukların davranış problemlerini arttığını tespit etmiştir. Çocukların sıklıkla şiddet görüntülerine maruz kalmaları, şiddeti çözüm yolu olarak görmelerine neden olmaktadır. Şiddet barındıran medya içerikleri çocuklarda saldırgan davranışlara yol açmaktadır (Mendoza, vd., 2007). Huesmann (2010), medyada yer alan şiddet içerikli videolara ve oyunlara maruz kalmanın, çocuklarda şiddete gerçekten maruz kalmakla aynı etkiye sahip olduğunu, bunun gelecekte çocuklardaki saldırgan davranışların riskini arttırdığını belirtmektedir. Jansen ve arkadaşları (2014), şiddet içeren ekrana maruz kalan çocukların okula başladıklarında zorbalık yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ekran içeriklerinin fazla uyaran içermesi, çocukların aynı anda birçok şeye dikkat etmesini gerektirdiği için, ekran kullanımı fazla olan çocukların dikkat süreleri kısalmakta ve bu çocuklar odaklanma problemleri yaşamaktadırlar (Zimmerman ve Christakis, 2005). Çocukların ekranda uygunsuz içeriklere maruz kalmaları, dürtü kontrolünü, özdüzenleme, zihinsel esneklik ve empati kurma becerisini, duygularını ifade şekillerini ve öfke kontrollerini olumsuz yönde etkilemektedir. Medya araçlarını uzun süre kullanan çocukların, internet ortamından ayrılmak istemedikleri, ayrıldıklarında ise saldırgan tepkilerde bulunup öfkelenebildikleri gözlemlenmiştir (Mustafaoğlu vd.,2018). Akçay ve Özcebe (2012), televizyonunun okul öncesi dönemdeki çocukların saldırganlık davranışlarıyla ilişkisini araştırmıştır. Çalışmasında, çocukların tv izleme süresinin etkilerini, hafta içi ve hafta sonunu olarak ele almıştır. Çocukların hafta içi ekran süresi arttığında, olumlu sosyal davranışlarında azalma, fiziksel ve ilişkisel saldırganlık davranışlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Hafta sonu artan ekran süresi sonucunda çocukların olumlu sosyal davranışlarının ve depresif duygularının azaldığını ancak fiziksel saldırganlığın arttığını tespit etmiştir. Washington Üniversitesi'nde yürütülen bir çalışmada, ekrandaki şiddet içeriklerinin çocukların davranışlarına etkileri araştırılmıştır. Bu çalışma sonucunda, şiddet içeriklerinin çocuklarda olumsuz davranışlara neden olduğu ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada, kontrol grubundaki çocuklara aileleri tarafından 6 ay boyunca sadece şiddet içeriklere sahip çizgi filmler izletilmiştir. Deney grubundaki çocuklara ise aileleri tarafından 6 ay boyunca eğitsel içeriklerin ağırlıklı olduğu ve şiddet içermeyen çizgi filmler izletilmiştir. 6 ay sonunda, her iki gruptaki çocuklar, 1 yıl boyunca gözlemlenmiştir. Şiddet içerikli çizgi filmleri izleyen çocuklarda olumsuz davranışların arttığı, çocukların, bağırma, zorbalık yapma, zarar verme, agresif davranışlar sergileme gibi istenmeyen davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Eğitici çizgi filmleri izleyen çocukların ise uyumlu oldukları, paylaşma, işbirliği, empati gibi olumlu sosyal davranışlar sergiledikleri gözlemlenmiştir (Essays, 2013).

İkinci tema olan okul öncesi dönem çocuklarının medyada karşılaştığı karakterleri model alma durumlarına ilişkin aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Annelerin okul öncesi dönemdeki çocuklarının medyaya maruz kalmaları durumunda, model aldıkları karakterlerin, çocuklarının hayatında azımsanamayacak kadar çok yeri olduğunu ve annelerin model alma durumlarını sadece olumsuz olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Erkek annelerinden bazıları, kahramanların olağanüstü güçleri olmasını, kız annelerinden bazıları ise kendi cinsiyetindeki karakterleri beğenmesini ve özenmesini, model alma sebebi olarak sunmuştur. Calvert ve Kotler (2003), çocukların bu dönemde yanlış modeller (süper kahramanlar) seçmeleri, kişiliklerinin sağlıklı olmayan temeller üzerinde oluşacağını belirtmiştir. Adak-Özdemir ve Ramazan (2012), çocukların kahramanlarla kendilerini

özleştirdiklerinde, onları taklit etme, onların cümlelerini kullanma, bilinçsiz tüketime özendiren içeriklere maruz kalarak her gördüğüne sahip olmak isteme gibi olumsuz etkilerin ortaya çıktığını tespit etmiştir.

Türkkent (2012), okul öncesi dönem çocuklarının televizyondan etkilenmeleri konusunda anne ve öğretmenlerin görüşlerini aldığı çalışmada, katılımcılar, çocukların şiddet içerikli, niteliksiz çizgi filmlerdeki karakterleri taklit ettiklerini, kaba kelimeler öğrenip onlar gibi konuştuğunu, kelime hazinesinin daralarak, Türkçeyi yanlış kullanmalarına neden olduğunu ve konuşma becerilerinin yavaşladığını ifade etmişlerdir. Yağlı (2013) ise, çocukların izledikleri karakterlerden duydukları, küfür ve argo kelimeleri günlük konuşmalarında kullandıklarını aktarmıştır. Bayır ve Günşen (2017) de mevcut araştırma sonuçlarına benzer şekilde, çocukların kendi cinsiyetindeki kahramanları daha çok benimsediklerini, olumlu anlamlar yükleyerek model aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan annelerin ifadelerinin, çocukların medya karakterlerini model alma durumları konusunda alanda yapılmış diğer araştırmalarda elde edilen sonuçlar ile paralel olduğunu görülmektedir. Alan yazında yer alan birçok araştırmanın aksine, Oruç ve arkadaşlarının (2011) yaptığı araştırma sonucunda, çocukların medya karakterlerini model alma durumunun olumlu gerçekleştiği görülmüştür. Oruç ve arkadaşları (2011), çocukların okul öncesi dönemde sahip oldukları öğrenme isteği ve merak sayesinde, her şeyi açık bir algıyla önce taklit ettiklerini, sonrasında onunla özdeşleştiğini ve benimsediğini ifade eder ve bu durumu olumlu değerlendirerek, çocuğun gelecekteki yeteneklerini oluşturduğu belirtir. Çocukların gerçek hayatta benimsedikleri modeller ile model aldıkları medya karakterlerin uyumlu olduğu ve çocukların kendileriyle en çok ortak yönü olanları model olarak seçtikleri görülmüştür. Benimsediklerinin, gerçek hayatta olsun medyada olsun, kendilerine zaman ayıran, değer veren, seven ve saygı duyan modeller olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, çocukların daha çok kendi cinsiyetlerindeki karakterleri benimsediklerini ve onlara olumlu anlamlar yüklediklerini gözlemlemişlerdir. Alan yazından farklı olarak, daha çok erkek çocuklar tarafından izlenen şiddet ve saldırgan içeriklerinin, çocuklarda şiddet ve saldırganlık davranışlarına neden olmadığı, bu karakterlerin çocuklar tarafından kahraman olarak algılandığını ve saldırganlık davranışlarını korunma olarak değerlendirildiklerini ortaya koymuştur. Çocukların model alma sürecinde, karakterlerin iyilik yapma, vatani koruma gibi davranışlar sergilemelerinin, çocukların benmerkezciliği aşmaya başladıklarını ve daha çok empatik davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu anlamda, çocukların karakterleri model almalarını, ahlak gelişimlerine katkı olarak değerlendirmişlerdir. Greitemeyer (2011), prososyal içeriklere sahip medyanın, empati kurma, hoşgörü, affetme gibi prososyal duygu ve düşünceleri, başkalarını mutlu etme, yardımlaşma, işbirliği, bağış yapma gibi olumlu sosyal davranışlarda motivasyonu arttırdığını, saldırganlığı ve saldırganlıkla ilgili yönelimleri azalttığını belirtir.

Üçüncü tema olan annelerin medyanın etkileri konusunda çocuklarına müdahalelerine ilişkin olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Annelerin çocuklarını medyadan uzak tutmak adına farklı yollar denemeleri (engel olmak, farkındalık kazanmalarını sağlamak) medyanın zararları konusunda farkındalıkları olduğu göstermektedir. Uzaklaştırma yöntemlerinde; odasına göndermek, kanal değiştirmek, erişimini engellemek, tehdit etmek, süre sınırı koymak, sağlığına zararlarını açıklamak, içeriklerinin uygun olup olmadığını açıklamak, öğrenmesini destekleyecek içerikler sunmak, medyayı birlikte kullanmak ve rehberlik etmek, farklı aktivitelere yönlendirmek yer almaktadır. Güngör (2014) buradaki sonuçlara paralel bulgulara sahip çalışmasında, ebeveynlerin çocukları ile birlikte televizyon izlediği ve uygunsuz içeriklerle karşılaştıklarında kanalı değiştirdiklerini aktarmıştır.

Dördüncü tema olan okul öncesi dönem annelerinin, medyanın çocuklarına çekici gelen özellikleri konusundaki görüşlerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır: Anneler, çocuklarının medyaya yönelmelerini daha çok dış etkenlere bağlamaktadırlar. Bu dış etkenler; hem internetin hem de medya araçlarının her yerde ve herkeste olması, çocuğun iletişim kurduğu çevresindeki akranlarının ve yetişkinlerin medya kullanıyor olması, aile bireylerinin yeterince iletişim kuramamasından ve medyanın çocukları takipte kalmaya zorlayıcı özelliği olarak değerlendirmektedirler. Merakı canlı tutan videoların, devamlılık gerektiren oyunların ve bunun sonucunda gelişen alışkanlıkların çocuklarını medyaya çektiğini düşünmektedirler. Çocuklarının medyayı sevmelerini ise medyanın renkli, hareketli, eğlenceli, hızlı sonuç veren olması gibi etkenlere bağladıklarını görüyoruz. Çocuklarının yeni şeyler öğrenmesi ve medya ortamında sadece kendilerinin söz sahibi olmasının, çocuklarına doyum sağladığını, bu yüzden sevindiklerini düşünmektedirler.

Annelerin çocuklarının medya araçlarını kullanmak ve medyadan öğrenmek konusunda iyi olduklarını ifade ettikleri görülmüştür. Annelerin, medyanın çocukları için en çok fayda sağladığını düşündükleri alan, bilişsel gelişim alanı olmuştur. Türkkent (2012)' in çalışmasında anneler, nitelikli programların çocuklarına olumlu etkilerini olduğunu, çocukların iletişim becerilerini geliştirdiğini, güzel kelimeler ve şarkılar öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Türkkent (2012)' in çalışmasına katılan annelerin verdiği yanıtlar ile bizim çalışmamıza katılan annelerin vermiş oldukları yanıtlar örtüşmektedir. Özenle hazırlanmış içerikler, çocukların gelişimine önemli katkı sağlar. Birçok bilgiyi farkında olmadan öğrenmeye başlar (Yağlı, 2013). Çizgi filmler aracılığıyla çocuklara kavram kazandırılabilir. Eğitim alanında kullanıldığında, çocukların ilgisini daha fazla çekerek motivasyonlarını arttırdığı sürece, dijital medya araçlarının öğrenmeyi destekleyeceği söylenebilir. Medya çok çeşitli bilgiler sunduğu için çocukların öğrenimine katkı sağlamakta, çocukların görsel hafızalarını geliştirmektedir (McManis ve Gunnewig, 2012). Li ve Ma (2010), yaptıkları çalışma ile dijital medya araçlarının matematik becerilerinin daha hızlı gelişmesine katkı sağladığını belirtmiştir. Neumann (2014), okul öncesi dönemdeki çocukların sesleri tanıma, yazma ve erken okuryazarlık becerilerinde artışın tablet kullanımıyla paralel olduğunu vurgular. Benzer şekilde Kirkoian ve diğerleri (2016), medyanın eğitici içerikleri ve hızlı iletişimi sayesinde okul öncesi çocukların kelime öğrenimine katkı sağladığını, matematik ve okuma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Teknolojinin hakim olduğu bu çağın içine doğan çocuklar, medya araçları hakkında, dijital medya araçlarını daha ileri yaşlarda kullanmaya başlayan ebeveynlerinden daha fazla bilgiye sahiptir. Koyuncu Şahin (2021), günümüzdeki çocukluk dönemi ile ebeveynlerin yaşamış olduğu çocukluk dönemi arasındaki farkın, çocukların istek ve ihtiyaçlarının ebeveynlerinden çok daha farklı olmasına neden olduğunu vurgulayarak, bu durumun ebeveynlerin pek çok konuda kendilerini çaresiz hissetmelerine neden olduğu belirtmiştir. Ebeveynler, çocukları ile aralarındaki bu farklardan kaynaklı olarak dijital medya araçları kullanımı konusunda da çocuklarını nasıl yönlendireceklerini ve kontrol edeceklerini yeterince bilmemektedirler (Ulusoy ve Bostancı, 2014). Ateş ve Durmuşoğlu (2019), ebeveynlerin çocuğa yeterli rehberliği yapamadığında çocuğun dijital medya araçlarını ailesinden gizleyerek kullandığını ve karşılaştığı bir problem durumunu ailesiyle paylaşmadığını belirtmiştir.

157

Son olarak, anneler, çocuklarına daha çok faydası olacak şeylerin neler olduğunu bildiklerini ve medya harici aktivitelerin çocuklarının gelişimini destekleyeceğini düşündükleri, sundukları aktivite önerilerinden (çocukların doğada vakit geçirmesi, arkadaşları ile oynaması, ilgi alanlarına yönelik etkinliklere katılmaları vb.) anlaşılmaktadır. Anneler, çocuklarını medyadan ve medyanın zararlı etkilerinden koruma konusunda, çocuklarına farklı ortamlar sağlamak ve birlikte zaman geçirmek önerilerde bulunmuştur. Medya kullanımında rehberliğe önem verdiklerini, kontrol edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu sorumluluğun kendilerine ait olduğunun bilincinde oldukları görülmektedir. Buradan hareketle, bu araştırmanın, çalışmaya katılan annelerin, farkındalıklarını artırmaktan öteye geçerek, çocuklarının bilinçli medya kullanıcısı olma konusunda, kendi davranışlarını düzenlemelerine yardımcı olması beklenmektedir. Araştırma sonucunda ebeveynlere aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Çocuklarıyla kalite zaman geçirebilecekleri ilgi çekici etkinlikler hazırlayabilirler.
- Medyaya maruz kalma durumunu iyileştirmek amacıyla, çocukları ile birlikte bir günün planını yapabilirler. Çocuklarına yapabilecekleri sorumluluklar verebilirler.
- Çocuklarının, kendi davranışlarının model alacağını düşünerek, kendilerinde hatalı buldukları davranışlarını değiştirebilirler.
- Medya kullanımlarını çocuklarının model aldığı bilincinde olarak, kendi medya kullanımlarını kontrol edebilirler.
- Daha iyi medya okur yazarı olmak amacıyla eğitimlere katılabilirler.
- Birlikte zaman geçirme etkinlikleri arasına, aile medya zamanı ekleyebilirler. İzleyecekleri içerikleri birlikte seçebilirler. Süre sonunu hatırlatacak bir uyarın seçip, ekran süresini birlikte belirleyebilirler.
- Medyanın zararlı etkilerini azaltmak için, medya içeriklerini kontrol edebilir, güvenlik kilidi koyabilirler.

#### Kaynakça

Aarsand, L. A. (2011). Parents, expertise and identity work: the media conceptualised as a lifelong learning practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(3), 435-455. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.607839>

- Acar, A.E. (2017). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Adak-Özdemir, A. ve Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157-173.
- Akçay, D. ve Özcebe, H. (2012). Televizyonun okul öncesi çağındaki çocukların saldırganlık davranışına etkisi. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 55 (2), 82-87.
- Amerikan Pediatri Derneği (APA) (2011). Web: <https://newsroom.unl.edu/announce/csmce/3990/22224> Erişim: 25.06.2023
- Aral, N., & Doğan Keskin, A. (2018). Examining 0-6 year olds' use of technological devices from parents' points of view. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5(2), 317-348.
- Ateş, M. A. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2019). KKTC'de yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 62-90.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barr, R. (2019). Growing up in the digital age: Early learning and family media ecology. *Current Directions In Psychological Science*, 28(4), 341-346.
- Bayır, E. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının en çok izledikleri çizgi filmlerin bilimsel açılarından analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 746-761. <https://doi.org/10.24315/trkefd.303686>
- Beyens, I., & Nathanson, A.I.(2019). Electronic media use and sleep among preschoolers: Evidence for time-shifted and less consolidated sleep. *Health Communication*, 34(5), 537-544. <https://doi.org/10.1080/10410236.2017.1422102>
- Bostancı, S., & Çakır, R. (2022). Erken çocukluk çağında çocuğu olan ebeveynlerin, çocuklarına medya kullandırmadaki aracılıkları ve dijital ebeveynlik farkındalıklarının incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 7(2), 86-116. <https://doi.org/10.52797/tujped.1192163>
- Browne, K. D., & Hamilton-Giachritsis, C. (2005). The influence of violent media on children and adolescents: A public-health approach. *The Lancet*, 365(9460), 702-710. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(05\)17952-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(05)17952-5)
- Bulca, Y., Özduvak, R.H., & Demirhan, G. (2020). The effects of digital physical exercise videos on the locomotor skill learning of pre-school children, *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 231-241, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1716475>
- Bulut, A. (2018). Okul öncesi öğrencilerinin teknoloji kullanımına ilişkin alışkanlıklarının gelişim özellikleri üzerindeki etkileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 52-69.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi-İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-44.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Basım). Ankara: Pegem Akademi
- Calvert, S. L., & Kotler, J. A. (2003). Lessons from children's television: The impact of the Children's Television Act on children's learning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(3), 275-335. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00060-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00060-1)
- Chaudron, S. (2015). Young children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries. *EUR 27052. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union; JRC93239. <https://dx.doi.org/10.2788/00749>*
- Coyne, S. M., Radesky, J., Collier, K. M., Gentile, D. A., Linder, J. R., Nathanson, A. I., ... & Rogers, J. (2017). Parenting and digital media. *Pediatrics*, 140 (Supplement\_2), S112-S116.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining Validity in Qualitative Inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130. <http://www.jstor.org/stable/1477543>
- Çalışkan, Ö. ve Özbay, F. (2015). 12-14 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımı eksenli yabancılaşma ve anne baba tutumları: Düzce ili örneği. *Journal Of International Social Research*, 8(39).
- Demir, S. ve Özmantar, M. F. (2013). *Teknoloji destekli matematik öğretiminde pedagojik prensipler*. M. Doğan & E. Karakırık (Ed.) *Matematikeğitiminde teknoloji kullanımı* (S.1-25), Ankara: Nobel Yayınları.
- Deniz, M.E. (2017). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Pegem Akademi
- Donohue, C. (2015). *Technology and digital media as tools for teaching and learning in the digital age*. (C. Donohue Ed.), *Technology and digital media in the early years tools for teaching and learning*, (Pp.21- 35). New York: Routledge.

- Dumuid, D. (2020). Screen time in early childhood. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(3), 169-170.
- Durmuş, K. ve Övür, A. (2021). Medya etkileri bağlamında okul öncesi dönem çocuklarının yeni medya kullanımının analizi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(2), 136-155.
- Ellez, A. M., Girgin, G., Akamca, G. Ö. ve Oğuz, E. (2010). *Okul öncesi dönemde bilgisayar destekli eğitim: Renk ve şekil kavramlarının öğretimi*. Sözlü Bildiri, 19. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Kıbrıs.
- Erdoğan, N. I. (2019). Dijital oyun popüler mi? Ebeveynlerin çocukları için oyun tercihlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 1-17.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Greitemeyer, T. (2011). Effects of prosocial media on social behavior: When and why does media exposure affect helping and aggression? *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 251-255.
- Gubbels, J. S., Kremers, S. P., Stafleu, A., Dagnelie, P. C., de Vries, S. I., de Vries, N. K., & Thijs, C. (2009). Clustering of dietary intake and sedentary behavior in 2-year-old children. *The Journal of Pediatrics*, 155(2), 194-198.
- Güngör, M. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının televizyon izleme alışkanlıkları ve anne baba tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(28), 199-216.
- Güven, G. ve Azkeskin, K., (2010). *Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim*. *Erken çocukluk eğitimi* (pp.2-53), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. <https://Onlinelibrary.Wiley.Com/Doi/10.1111/Inf.12102>
- Huang, F., & Lee, M. J. (2009). Does television viewing affect children's behaviour? *Pacific Economic Review*, 14(4), 474-501.
- Huesmann, L. R. (2010). Nailing the coffin shut on doubts that violent video games stimulate aggression: Comment on Anderson et al. (2010). *Psychological Bulletin*, 136(2), 179-181. <https://doi.org/10.1037/a0018567>
- Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1).
- İnan Kaya, G., Mutlu Bayraktar, D. ve Yılmaz, Ö. (2018). Dijital ebeveynlik tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 149-173.
- İnan, T. (2013). *Medya okuryazarlığı sürecinde medya, çocuk ve ebeveyn ilişkisi: ortaokul öğrencilerinin ve ebeveynlerinin televizyon ve internet kullanımlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommissie-van Berkel, A., Mieloo, C. L., Raat, H., Hofman, A., ... & Tiemeier, H. (2014). Teacher and peer reports of overweight and bullying among young primary school children. *Pediatrics*, 134(3), 473-480. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-3274>
- Kacar, A. Ö. ve Doğan, N. (2007). Okul öncesi eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolü. *Akademik Bilişim*, 31, 1-11.
- Kalan, Ö. G. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi| Istanbul University Faculty of Communication Journal*, 1(39), 59-73.
- Kanat, T. (2020). *Orman okulu uygulamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, İ. (2017). Anne babaların çocuklarının bilgi/iletişim teknolojileri (bit) kullanımına yönelik yaklaşımları ile çocukların bu teknolojileri kullanım alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 12(23). 173-186.
- Keleşoğlu, F. ve Adam Karduz, F.F. (2022). COVID-19 sürecinde bireylerin kişilerarası duygu düzenleme stratejileri ve belirsizliğe tahammülsüzlük üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(2), 321-336. doi: <https://doi.org/10.30703/cije.1003610>
- Kirkorian, H. L., Choi, K., & Pempek, T. A. (2016). Toddlers' word learning from contingent and noncontingent video on touch screens. *Child Development*, 87(2), 405-413.
- Kirkorian, H. L., Lavigne, H. J., Hanson, K. G., Troseth, G., Demers, L. B. & Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R., & Simpson, A. (2017). The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review. *Developmental Review*, 44, 19-58.
- Koyuncu Şahin, M. (2021). *Olumlu ebeveynlik programı'nın çocukların davranış problemlerine, ebeveynlerin disiplin yöntemlerine ve ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.



- Kurtoğlu Erden, M. ve Uslupehlivan, E. (2021). Dijital çağda değişen ebeveynlik rolleri: teknoloji kullanımında anne babalar rehber mi engel mi olmalı? *Journal of Social Policy Studies/Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(51).
- Lee, J.E. & Gao, Z. (2020). Effects of the ipad and mobile application integrated physical education on children's physical activity and psychosocial beliefs. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 25(6), 567-584. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761953>
- Li, C., Cheng, G., Sha, T., Cheng, W., & Yan, Y. (2020). The relationships between screen use and health indicators among infants, toddlers, and preschoolers: a metaanalysis and systematic review. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 17(19), 7324. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197324>.
- Li, Q., & Ma, X. (2010). A meta-analysis of the effects of computer technology on school students' mathematics learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 215-243.
- Lovato, S. B., & Waxman, S. R. (2016). Young children learning from touch screens: taking a wider view. *Frontiers In Psychology*, 7, 1078. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01078>
- Manap, A., & Durmuş, E. (2021). Dijital ebeveynlik farkındalığının aile içi roller ve çocukta internet bağımlılığına göre incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 141-156. <https://doi.org/10.19160/ijer.837749>
- Mcmanis, L. D., & Gunnewing, S.B. (2012). Finding the education in educational technology with early learners. *Teachnology And Young Children*. 67(3), 14-24.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mendoza, J.A., Zimmerman, F.J. & Christakis, D.A. (2007). Television viewing, computer use, obesity, and adiposity in us preschool children. *Int J Behav Nutr Phys Act.*, 4, 44. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-4-44>
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z. ve Razak Özdiñçler, A. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 227-247. <http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0051>
- Neumann, M.M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in australian pre-school children. *Australian Journal Of Education*, 58(2), 109-122.
- Nia, K. M., Sovani, A.& Forooshani, S. G. R. (2014). Exploring correlation between perceived parenting styles, early maladaptive schemas ve depression among women with depressive symptoms in iran ve india- role of early maladaptive schemas as mediators ve moderatos. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 16(12), <http://doi.org/10.5812/ircmj.17492>.
- Oğuz, B. N. ve Kutluca, A. Y. (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal Of Education Faculty*, 39 (2), 252-268.
- Oral, I., Yaşar, D. ve Tüzün, I. (2016). *Her çocuğa eşit fırsat: Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu ve öneriler*. Eğitim Reformu Girişimi ve Anne Çocuk Eğitim Vakfı, Türkiye.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H., (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*,15, 303-319.
- Özel, E. ve Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi* (36). <https://doi.org/10.21560/spcd.60151>
- Özsoy, D. ve Atılğan, S. S. (2018) Kuzeydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki 0-8 yaş grubu çocukların internet kullanımı ve bu kapsamda ebeveyn arabuluculuğu: Nitel bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(2), 96-125.
- Özyürek, A. (2018). Okul öncesi çocukların bilgisayar teknolojileri kullanımının annelerin görüşlerine göre incelenmesi. *Çocuk e Gelişim Dergisi*, 2 (2), 1-12.
- Plowman L., Mcpake, J., & Stephen, C. (2010). The technologisation of childhood? Young children and technology in the home. *Children And Society*, 24(1), 63-74.
- Radesky, J. S., Peacock-Chambers, E., Zuckerman, B., & Silverstein, M. (2016). Use of mobile technology to calm upset children: Associations with social-emotional development. *JAMA pediatrics*, 170(4), 397-399.
- Rossano, Veronica & Lanzilotti, Rosa & Cazzolla, Antonio & Roselli, Teresa. (2020). Augmented reality to support geometry learning. IEEE Access.
- Selwyn, N. ve Odabaşı, H. F. (2017). Çocuklar ve gençlerin dijital yaşamla mücadeleleri. *Pegem Atıf İndeksi*, 1-18.
- Shifrin, D., Brown, A., Hill, D., Jana, L., & Flinn, S. K. (2015). Growing up digital: Media research symposium. *American Academy of Pediatrics*, 1(1), 1-7.

- Soydan, E. ve Alpaslan, N. (2014). Medyanın doğal afetlerdeki işlevi, *İstanbul Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 53-64.
- Stiglic, N., & Viner, R. M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: a systematic review of reviews. *Bmj Open*, 9(1), E023191.
- Strouse, G. A., & Troseth, G. L. (2014). Supporting toddlers' transfer of word learning from video. *Cognitive Development*, 30, 47-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.01.002>
- Taveras, Em, Sandora, Tj, Shih, Mc, Ross-Degnan, D., Goldmann, Da & Gillman, Mw (2006). Okul öncesi çağındaki çocuklar tarafından televizyon ve video izlemenin fast food alımı ile ilişkisi. *Obezite*, 14 (11), 2034-2041
- Tuzcuoğlu, N., Efe Azkeskin, K., İlçi Küsmüs, G. ve Cengiz, Ö. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Ibad Sosyal Bilimler Dergisi*, 607-623.
- Türkkent, E. (2012). *Okul öncesi dönem çocuklarının televizyondan etkilenmeleri konusunda anne ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Twenge, J. M., Hisler, G. C., & Krizan, Z. (2019). Associations between screen time and sleep duration are primarily driven by portable electronic devices: Evidence from a population-based study of US children ages 0–17. *Sleep medicine*, 56, 211-218.
- Ulusoy, A. ve Bostancı, M. (2014). Çocuklarda sosyal medya kullanımı ve ebeveyn rolü. *The Journal Of Academic Social Science Studies* (28), 559-572.
- Wartella, E., Rideout, V., Lauricella, A. R., & Connell, S. (2013). Parenting in the age of digital technology. *Report For The Center On Media And Human Development School Of Communication Northwestern University*
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan*, 96(8), 8–13. <https://doi.org/10.1177/0031721715583955>
- Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: Caillou ve Pepee örneği, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 8(10), 707-719.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuğunuzu tanımlayın ve anlayın*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yay, M. (2019). *Dijital ebeveynlik*. İstanbul: Yeşilay Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11 baskı), Seçkin Yayınevi.
- Yıldız I. & Kanak M. (2021). Çocukların dijital teknoloji kullanımı ve ebeveyn yaklaşımları: Kesitsel bir çalışma. *Turkish Journal Of Family Medicine And Primary Care*, 15(2), 306-314.
- Yurdakul, I. K., Dönmez, O., Yaman, F. ve Odabaşı, H. F. (2013). Dijital ebeveynlik ve değişen roller. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(4), 883-896.
- Zeybekoğlu Akbaş, Ö. ve Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: Değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies Social*, 15(4), 2245-2265. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.43395>
- Zimmerman, F. J., & Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(7), 619–625. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.7.619>

---

**Extended Abstract**

The period between the ages of 0-8 in human life is called "early childhood" (Acar, 2017). This period constitutes the most critical years of life with the fastest cognitive, linguistic, social, emotional and physical development and growth and the least possibility of reversing the effects of the situations exposed. With this feature, early childhood experiences, which include preschool years, are of vital importance for all developmental areas (Oral et al., 2016). Because the learning that takes place between these years is permanent and everything learned shapes the whole life of the child. The fact that children establish their first communication with their parents when they come into the world shows that the most important factor determining self-perception is the attitudes and behaviors of family members (Yavuzer, 2012). Children are prepared for life by forming their own identity according to the way their parents approach them and the attitudes and behaviors they model from them (Özel & Zelyurt, 2016). The experiences and acquisitions gained during this process shape the child's perspective and value judgments and determine their character traits (Deniz, 2017). Parents should support children in acquiring creative and critical thinking, healthy communication and expressing their feelings, and provide an environment where they can trust and express themselves comfortably (Erol & İvrendi, 2018). Children who have acquired social, emotional and self-regulation skills are more successful in controlling themselves, expressing their feelings and thoughts, and managing their relationships with others (Tuzcuoğlu et al., 2019). Unlocking children's potential and realizing their potential at the highest level are directly proportional to the support and opportunities provided by their environment (Özel & Zelyurt, 2016). From this perspective, it is important for parents to create an environment full of rich stimuli for the child (Güven & Azkeskin, 2010). When parents support their children to grow up as individuals who adapt to the developing and changing world and support their children to experience the world, learn by doing and living, they pave the way for them to prepare for life and realize themselves by having a quality childhood (Kanat, 2020). The methods of accessing information on the path to self-actualization are changing day by day, and the factor that shapes these methods the most is technology (Ellez et al., 2010). As a result of the rapid advancement of technology, mass media, which we use to communicate and obtain information, store and transfer information, and facilitate our lives, are among the stimuli in our daily lives. Internet, telephone, radio, television, satellites, computers are important mass media in our lives. What is meant by these mass media is the media (Soydan & Alpaslan, 2014). Today, people mostly prefer the media for needs such as obtaining information, transferring information, sharing feelings and thoughts, self-expression, communication and entertainment. Media is useful for carrying out work from home or online, or in many other areas such as shopping and other work. When people are bored, when they are lonely, when they want to be entertained, when they need information, they turn to the media without much thought. The increasing prevalence of technology and technological tools in all areas of our lives, from transportation to trade, health to education, shows that the future will be different and more advanced than today (Kaçar & Doğan, 2007). Children are introduced to technology and use media tools through their parents.

162

This study was conducted with the mothers of 17 children attending kindergarten in a primary school affiliated with the Ministry of National Education in Afyonkarahisar. It is important for mothers to realize how their attitudes and behaviors about media use are a model for their children, what content their children encounter when they expose their children to the media, and what effects they have on their children. Within the framework of this purpose, the following question was sought to be answered in the research: What do preschool mothers think about the positive and negative effects of media on their children? Therefore, in this study, it was aimed to learn mothers' media awareness, their perspectives on media use, their thoughts about the effects of media on their children, and to describe the reflections of these effects on their children's lives based on their observations.

In order to conduct the research, ethics committee permission was obtained from Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee on 12.04.2023 with the decision number 2023/144. The study group of the research was selected by convenience sampling method. Seventeen mothers with children attending kindergarten at Serban Kazım Özer Primary School in Sinanpaşa district of Afyonkarahisar province were selected as the study

group. Before starting the research, a group meeting was held with the participants and information about the research was given. In the study, qualitative research methods were adopted and case study was used as the research design. The interview method, which is the most basic method among qualitative research, was used as a data collection tool.

The data obtained from the interviews were analyzed using the content analysis technique. As a result of the content analysis, five themes emerged. These themes are the media awareness of mothers of preschool children, children's modeling of the characters they encounter in the media, mothers' removal of their children from the screen, mothers' views on the features of the media that are attractive to their children, and mothers' views on activities that will contribute positively to their children's development more than the media.

According to the findings of the study, it was revealed that mothers were aware of the negative effects of the media on their children's developmental areas, were concerned about this situation, and were both curious and worried about the future of their children. Mothers evaluated the beneficial and harmful effects of the media on their children based on the feedback they received from their own children and their observations. They stated that the media is both beneficial and harmful. Even if they see it as beneficial, they think that these benefits are less effective when it comes to its harms. For the benefits of the media, the mothers shared the view that it supports cognitive development. It is seen that mothers evaluate their children's modeling of characters in the media by looking at the undesirable behaviors they observe in their children. Among the opinions expressed as reasons for liking the characters, the most common reason is that they are interesting. In summary, it can be said that the characters who are taken as models have a significant place in the lives of their children and that mothers evaluate their modeling situations negatively. Although there were mothers who agreed that mothers should remove their children from the media and used similar methods, it was observed that the removal methods of the majority were different from each other. Similar methods mostly consist of verbal warnings by mothers who think that getting angry, threatening, and scaring their children by talking about the harms to their health are the only remedies. As a practice, it is observed that they banned the media. Mothers who think that they need to raise awareness in order to minimize its harms stated that they choose the content together with their children, use it by exchanging ideas, monitor it, and receive feedback from their children. Although they do not think much about the rightness or wrongness of their methods, they try different methods, thinking that they should stay away to protect them from harm. They think that it is not only up to them to keep their children away, and that it is not possible for them not to be exposed to the media. There are also mothers who set time limits and allow their children to use the media as a reward, and guide them, considering it wrong to prevent them from doing so in terms of the future adaptation of children growing up in the technological age. Mothers mostly attribute their children's media use to external factors. These external factors are the ubiquity of both the Internet and the media, the fact that peers and adults in the child's circle of communication use the media, the inability of family members to communicate sufficiently, and the media's feature of forcing children to keep up with the media. Mothers think that videos that keep curiosity alive, games that require continuity and the habits that develop as a result attract their children to the media. It was revealed that they attributed their children's liking for the media to factors such as the media being colorful, active, entertaining, and providing fast results. They think that the fact that their children learn new things and that they are the only ones who have a say in the media environment provides satisfaction to their children, which is why they like it. It is seen that the mothers are aware of the beneficial features of the media for their children, and although they offer different suggestions, they also think that there are harms as well as benefits of the media and that non-media activities will support their children's development. In the study, it was found that mothers attach importance to guidance in their children's media use, think that time and media content should be controlled and that the responsibility belongs to them. For all these reasons, it is important for parents to be media literate for preschool children. This study is expected to go beyond raising the awareness of the mothers who participated in the study and encourage them to realize the importance of being media literate for themselves and their children and to encourage them to become media literate. At the end of the study, suggestions were offered to the mothers on how they can

participate in trainings for media literacy, how they can turn their children's exposure to the media into a positive one, and how they can spend time with their children to prevent their children from being exposed to the media.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Erken Çocukluk Döneminde Hikâye Kitapları Destekli STEM Etkinliklerinin Bilim Motivasyonuna Etkisi: Köprü Tasarımı Teması

## The Effect of Storybook-Supported STEM Activities on Science Motivation in Early Childhood: The Bridge Design Theme

Filiz GÜLHAN<sup>1</sup>

Buket TECEN ÇETİN<sup>2</sup>

Benay TÜMKAYA<sup>3</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.175

Geliş Tarihi: 13.02.2024

Kabul Tarihi: 17.04.2024

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2024

**Özet:** Bu araştırmada erken çocukluk dönemindeki çocuklarla uygulanan köprü tasarımı temalı, hikâye kitapları destekli STEM etkinliklerinin bilim motivasyonlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın deseni durum çalışmasıdır. Araştırmanın çalışma grubunu 3 yaş grubundan 15 çocuk, 4-5 yaş grubundan 23 çocuk olmak üzere toplamda 38 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların yaş düzeylerine uygun olarak seçilen hikâye kitaplarının desteğiyle 3 ve 4-5 yaş grupları için farklı yapıda tasarlanan köprü tasarımı temalı STEM etkinlikleri, 8 hafta boyunca uygulanmıştır. Çocuklara ön ve son test olarak Bilim Motivasyonu testi yapılmış, uygulamalar bittikten sonra gruplar içerisinde seçilen 8'er çocukla Çocuk Görüşme Formu ile görüşme yapılmıştır. Ayrıca velilere yönelik hazırlanan Veli Gözlem Formu da gönüllü veliler tarafından doldurulmuştur. Veri toplama araçlarından elde edilen bulgular değerlendirildiğinde hem 3 hem de 4-5 yaş grubu çocukların bilime yönelik motivasyonlarının uygulama ile geliştiği tespit edilmiştir. Çocukların etkinliklere yönelik görüşlerinin ve fene yönelik motivasyonla ilgili beyanlarının olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bununla beraber 3 ve 4-5 yaş grubu çocukların benzer temalı etkinlik uygulamaları sonucunda farklı yaklaşımlara sahip oldukları bulunmuştur. Velilerin değerlendirmeleri ise etkinliklerin çeşitli yönlerden faydalar sağladığı ve çocuklarının fen ile ilgili motivasyonlarının gelişimini süreç boyunca gözlemleyebildiklerini ortaya koymuştur. Ayrıca uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin gözlem notları da, çocuklardaki gelişimi bir kez daha vurgulamıştır. Araştırma sonuçlarından hareketle farklı paydaşlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Abstract:** In this research, the aim is to investigate the impact of STEM activities with a bridge design theme, supported by storybooks, on the science motivation of children in early childhood. The research design is a case study. The study group consists of a total of 38 children, 15 from the 3-year-old group and 23 from the 4-5-year-old group. Bridge-building-themed STEM activities, designed differently for the 3 and 4-5 age groups with the support of storybooks selected according to the children's age levels, were implemented for 8 weeks. A Science Motivation Test was implemented to children as pre- and post-tests. After the completion of the applications, a Child Interview Form was applied to 8 selected children from each group. Additionally, a Parent Observation Form prepared for parents was voluntarily filled out by parents. When the findings obtained from the data collection tools were evaluated, it was determined that the science motivation of both the 3 and 4-5 age groups improved with the implementation. It was found that children's opinions about the activities and statements related to motivation towards science were positive. The evaluations of the parents revealed that the activities provided benefits in various aspects and they could observe the development of their children's motivation for science throughout the process. Additionally, the observation notes of the teachers who conducted the implementation further highlighted the development observed in the children. Based on the research results, recommendations have been made for different stakeholders.

**Key Words:** STEM, early childhood, story, motivation, Science education, bridge design

**Anahtar Kelimeler:** STEM, erken çocukluk, hikâye, motivasyon, Fen eğitimi, köprü tasarımı

<sup>1</sup> MEB Bakırköy Bilim ve Sanat Merkezi, Türkiye, [flzgulhan@gmail.com](mailto:flzgulhan@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-7915-6299>

<sup>2</sup> MEB Akşemsettin Anaokulu, Türkiye, [bukettcn@gmail.com](mailto:bukettcn@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0002-6439-0952>

<sup>3</sup> Bahçeşehir Koleji, Türkiye, [benaytumkaya@gmail.com](mailto:benaytumkaya@gmail.com), <https://orcid.org/0009-0004-4489-762X>

## Giriş

STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik) eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak eğitim gündemine taşınmıştır (Erol ve İvrendi, 2021; Lindeman, Jabot ve Berkley, 2014; Moomaw ve Davis, 2010; Uyanık Balat ve Günşen, 2017). STEM'e yönelik tepkilerin erken dönemde oluşarak okul hayatı boyunca devam edebileceği senaryosuna karşılık duygusal yönlerin dikkate alınması gerekmektedir (Murphy vd., 2019). STEM eğitimi uygulamaları okul öncesi dönemdeki çocukların öğrenme ve gelişimleri üzerinde olumlu etki oluşturmaktadır (Yüceliyiğit ve Toker, 2021). STEM yaklaşımı, okul öncesi dönemde çocuklara farklı bilim alanlarını bütünsel bir bakış açısıyla öğretme konusunda oldukça önemlidir. Erken yaşlarda edinilen deneyimler, çocukların gelecekteki mesleklerinde daha başarılı olmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca, STEM yaklaşımının okul öncesi yıllardan itibaren uygulanması, çocukların çalışma ve yaşam becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Polat ve Bardak, 2019). Öğretmenleri STEM içeriği sağladığında okul öncesi dönemdeki çocukların içerikle etkileşim kurma olasılığının diğer etkinliklere göre çok daha fazla olduğu belirtilmiştir (Greenwood, Irvin, Schnitz ve Buzhardt, 2023). Okul öncesi dönemdeki STEM çalışmaları; çocukların araştırma, keşfetme ve üretmelerine yol açan gerçek yaşam problemlerini ele almalıdır (Çetin ve Demircan, 2020). Erken yaşta STEM eğitiminin çocukların çeşitli becerileri ve gelecekte edinecekleri meslekleri üzerinde olumlu etkileri olabileceğine dair güçlü argümanlar bulunmaktadır.

Çocuklar sordukları sorular ve problemlerine yönelik olarak dünyayı değiştirip geliştirmeleriyle doğuştan birer mühendis olarak davranırlar (Raven, Al Husseini ve Çevik, 2018; Van Meeteren ve Zan, 2010). Erken çocukluk döneminde mühendisliğe olan ilgi artışının nedenleri; küçük çocukların yaratıcı ve dramatik oyunlarının mühendislik tasarım problemlerini tanımlamak, ele almak ve çözmek için doğal bir bağlam sağlaması, bu dönemdeki deneyimlerin çocukları fizik bilimindeki temel kavramlarla buluşturmasıdır (Hoisington ve Winokur, 2015). Erken çocukluk döneminde çocukların STEM eğitimine katılımı, ülkemizin gelecekteki nesillere yönelik en önemli yatırım alanlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Bu yaklaşım, çocukların bilimsel düşüncüyü geliştirmelerini, özgün ve yaratıcı bakış açıları kazanmalarını ve içinde bulunduğumuz yüzyılın becerilerine sahip olmalarını desteklemeyi amaçlar. Bu çabalar, mühendislik faaliyetlerinden bilimsel araştırmalara kadar geniş bir yelpazede çocukların keşfetmelerini sağlamak için tüm paydaşların katılımını gerektirir (Uyanık Balat ve Günşen, 2017).

Çocukların akranlarıyla planlama yapmaktan ve inşa etmekten hoşlanması gibi, mühendisler de işbirliği içinde çalışır (Gold ve Elicker, 2020). Erken çocukluk eğitiminin mühendislik eğitiminin bir parçası haline geldiği uygun yaş ve tarzın belirlenmesi, mevcut iklimde çok önemlidir (Bagiati ve Evangelou, 2015). Etkinlikler sırasında çocuklara “Neler görüyorsun? Tasarımını nasıl farklılaştırırsın? Bundan sonra ne deneyebilirsin? Nasıl düzeltebilirsin?” gibi sorular sorularak yönlendirmeler yapılabilir (Van Meeteren, 2015).

STEM etkinliklerinde bağlam olarak hikâye kitapları kullanılarak okul öncesi dönemdeki çocuklara hitap edecek bir dille yaklaşılabilir. Fen temalı çocuk kitaplarının öğretmenler veya veliler tarafından kullanılması olumlu sonuçlar ortaya çıkarabilir (Günşen ve Uyanık, 2021). Pantoya, Aguirre-Munoz ve Hunt (2015) mühendislik konulu hikâyelerin çocukların yaratıcılıklarını arttırdığını ve mühendis algılarını somutlaştırdığını belirtmişlerdir. Doğanay Koç ve Uyanık (2023) çocuk kitaplarıyla öğrenme etkinliklerinin okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yang, Ng ve Su (2023) hikâyeden esinlenerek programlama etkinlikleri gerçekleştirmelerini sağlamışlardır. Kitaplar bir fikri veya konuyu tanıtmamanın etkili bir yoludur, görseller aynı zamanda fikirleri veya kavramları tanıtmaya ve yaratıcı bir kıvılcımı yakmaya da yardımcı olur (Ramanathan, Cosso ve Pool, 2023).

### ***STEM Eğitimi ve Motivasyon***

Fen öğrenmeye yönelik motivasyon, öğrencilerin fene yönelik çalışmalarını etkileyecek temel faktörlerden biri olarak önem taşımaktadır. Ortaokul öğrencileriyle (5, 6, 7 ve 8. sınıf) yapılan bir çalışmada; öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeyleri ile bilimsel yaratıcılık düzeyleri arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır (Deniş Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015). Gayret ve Çiçekler-Yıldız (2021) okul öncesi eğitim düzeyindeki 60-72 aylık çocukların motivasyon ve yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu,

motivasyonun yaratıcılığı %74 oranında etkilediğini belirtmişlerdir. Fene yönelik motivasyon ile yaratıcılığın raporlanan bu ilişkisi oldukça önemli bir eğitsel sonuç üretmektedir. Çocukların motivasyon düzeylerini yükseltmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesi, onların yaratıcılık becerilerini desteklemeye yönelik katkı sağlayabilir (Gayret ve Çiçekler-Yıldız, 2021).

STEM eğitiminin öğrencilerin motivasyonuna etkisine yönelik araştırmalar genellikle ortaokul düzeyinde yapılmıştır. Bu araştırmaların önemli bir kısmı STEM eğitiminin motivasyona yönelik olumlu sonuçlarını raporlamıştır (Chittum, Jones, Akalin ve Schram, 2017; Chumbley, Haynes ve Stofer, 2015; Çevik ve Abdioğlu, 2018; Daymaz, 2019; Hiğde ve Aktamış, 2022; Razali, Manaf, Talib ve Hassan, 2020; Sarı ve Yazıcı, 2018; Stringer, Mace, Clark ve Donahue, 2020; Şimşek ve Hamzaoğlu, 2023; Uğraş, 2018). Bu araştırmalar içerisinde motivasyona yönelik gelişim belirtmeyenler de bulunmaktadır (Büyükbasmacı, 2019; Uzun ve Şen, 2023). Çakır ve Altun Yalçın (2020) 5-6 yaş grubu robotik legolarla tasarım temelli STEM eğitimi sonucunda öğretmen ve veli gözlemleri doğrultusunda birçok beceriye ilaveten, üretmeye yönelik başarıya motivasyonu sağladığını belirtmişlerdir. Bilme, anlama ve üretme için başlıca faktörlerden biri olan motivasyonun gelişiminin STEM eğitimi ile desteklenebileceği düşüncesine yönelik bulgular bu nedenle önemlidir.

### ***Araştırmanın Önemi***

Ha, Hai, Mai ve Van Hanh (2023) alan yazın taramasında okul öncesi çocukların öğrenmesini geliştirmede etkili olan; eğitici robotlar, eğitici oyunlar, tartışmalar, sorgulamaya dayalı öğrenme ve mühendislik tasarımı, mühendisler hakkında çizim ve anlatım, serbest oyun ve rol yapma, grup üyeliği olmak üzere yedi STEM etkinliği belirlemişlerdir. Türkiye’de erken çocuklukta STEM eğitimi araştırma eğilimlerini araştıran Erol ve Erol (2022) en çok incelenen becerilerin, bilimsel süreç, problem çözme ve yaratıcılık olduğunu belirtmişlerdir. Motivasyon değişkeni bu anlamda çok fazla araştırmaya konu olmamıştır. Bayanova ve arkadaşları (2023) SCOPUS veritabanında STEM ve motivasyonu ele alan çalışmaları incelediklerinde okul öncesi düzeyde bir araştırmaya rastlamamışlardır. STEM eğitiminin bilim motivasyonuna etkisini erken çocukluk düzeyinde inceleyen sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Dilek, Tasmemir, Konca ve Baltacı, 2020). STEM eğitiminin fene yönelik motivasyon üzerine etkisini okul öncesi düzeyiyle özelleştiren bu araştırma, alan yazındaki bir boşluğa hitap etme noktasında önem taşımaktadır. Araştırmanın problemleri “Erken çocukluk döneminde hikâye kitapları destekli STEM etkinliklerinin çocukların bilim motivasyonuna etkisi nasıldır? Çocuklar, veliler ve öğretmenlerin bu etkinliklere yönelik görüşleri nasıldır? 3 yaş ve 4-5 yaş grubu çocukların etkinliklerle ilgili görüşlerinde farklılaşmalar bulunmakta mıdır?” sorularıdır.

### **Yöntem**

Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, birden fazla veri toplama aracı kullanılarak zengin ve teyit edilebilir verilere ulaşılmasını hedefleyen, bir ya da birkaç durumun bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelenmesini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada bilim motivasyonuna ve etkinlikle ilgili görüşlere yönelik bulgular, birden fazla paydaştan birden fazla kanalla elde edilmiştir. Daha açıklayıcı ifadeyle, çocukların bilim motivasyonlarının durumunu ortaya çıkaracak birden fazla ölçme aracı kullanılmış aynı zamanda veli ve öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki gözlemlerinden elde edilen çıkarımlar değerlendirilmiştir.

### ***Çalışma Grubu***

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul’daki bir anaokulunda öğrenim görmekte olan bir 3 yaş sınıfı, bir de 4-5 yaş sınıfı oluşturmaktadır. Araştırmada önceden yaş gruplarına göre bir seçim kriteri olmadan rastgele oluşturulmuş iki sınıf kullanılmıştır. Çalışma grubundaki kız ve erkek çocukların dağılımına ilişkin demografik veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Araştırmanın çalışma grubuna ait demografik veriler

<b>Yaş grubu</b>	<b>Kız (f)</b>	<b>Erkek (f)</b>	<b>Toplam (f)</b>
3 yaş	8	7	15
4-5 yaş	11	12	23
			38



## **Veri Toplama Araçları**

### **1. Bilim Motivasyonu Ölçeği**

Brunner, Eccles & Anders (2018) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Çocuklarda Bilim Motivasyonu Ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik analizleri Yılmaz ve Dikici Sığırtmaç (2021) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için uyarlama çalışmasında iç tutarlılık (Cronbach Alpha) ve bileşik güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. İç tutarlılıkta özgüven alt boyutu için .86 ve keyif alma alt boyutu için .85; bileşik güvenirlikte özgüven için .852, keyif alma için .843 olarak hesaplanmıştır (Yılmaz ve Dikici Sığırtmaç, 2021).

Ölçek araştırmanın çalışma grubunda olan çocukların tümüne ön-son test olarak öğretmenleri tarafından uygulanmıştır.

### **2. Çocuk Görüşme Formu**

Araştırmacılar tarafından geliştirilip bir okul öncesi eğitim uzmanının uzman görüşünden geçirilerek son haline getirilen sorular, uygulama bitiminden sonra çalışma grubu içerisinde maksimum çeşitlilik örnekleme uygulanarak seçilen öğrencilere uygulanmıştır. 3 yaş grubundan ve 4-5 yaş grubundan 8'er öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılarak sorular yöneltilmiştir. Çocukların sorulara verdikleri yanıtlar öğretmenleri tarafından not alınarak değerlendirilmiştir.

Çocuk Görüşme Formunun ilk bölümü "Fen hakkında neler düşünüyorsun?", "Fen ile uğraşmayı seviyor musun?" sorularıyla fen ile ilgili genel düşüncelerinin alınmasıyla ilgilidir. Formun ikinci bölümü ise "Bu etkinlikle ilgili düşüncelerin neler?", "Bu etkinlik feni sevmeni sağladı mı?", "Etkinliğin sevdiğin yönleri nelerdi?", "Etkinliğin sevmediğin yönleri nelerdi?", "Etkinliği geliştirmek için önerilerin neler?" sorularıyla çocukların etkinlikle ilgili görüşlerinin alınması amaçlıdır.

### **3. Veli Gözlem Formu**

Araştırmacılar tarafından geliştirilip bir okul öncesi eğitim uzmanının uzman görüşünden geçirilerek son haline getirilen sorular, uygulama bitiminden sonra çalışma grubundaki çocukların velilerine Google Form aracılığıyla iletilmiş ve yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. Formu yanıtlayan 22 veli üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Veli Gözlem Formu, Çocuk Görüşme Formuna benzer şekilde iki bölümden oluşmuştur. İlk bölüm "Çocuğunuzun fene yönelik ilgisi genel olarak nasıldır?", "Çocuğunuz genel olarak feni sever mi? Çocuğunuzun fene ilişkin motivasyonu nasıldır?" sorularıyla çocuklarının fene yönelik genel ilgi ve motivasyonlarını değerlendirmelerine yöneliktir. İkinci bölüm ise "STEM etkinlikleri sürecini değerlendirdiğinizde, uygulamaların çocuğunuza katkılarının neler olduğunu söyleyebilirsiniz?", "STEM Etkinlikleri sürecini değerlendirdiğinizde, çocuğunuzun fene ilişkin motivasyonunda bir değişiklik gözlemlediniz mi? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?" sorularıyla uygulama sürecinde çocuklarındaki farklılıkları gözlemleyip değerlendirme üzerinedir.

### **4. Öğretmen Gözlem Notları**

Uygulamayı gerçekleştiren öğretmenler herhangi bir forma bağlı olmadan uygulama sürecinde çocuklarda gözlemledikleri farklılıkları not ederek ifade etmişlerdir. Bu notlar incelenerek ortak noktalardan bulgulara ulaşılmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Uygulanması**

Araştırmada 3 yaş için ve 4-5 yaş için ayrı olarak tasarlanan etkinlikler, daha önce uygulamalı STEM eğitimi almış, benzer mesleki kıdeme sahip biri kadın biri erkek olan iki öğretmen tarafından uygulanmıştır. Hem 3 yaş hem 4-5 yaş sınıfında STEM Kulüp saati olan Cuma günleri 6 ders saati uygulama yapılmıştır. Uygulama tüm sınıflarda 11 hafta sürmüştür. Uygulama teması STEM disiplinlerinden mühendislik disiplini temel alınarak matematik disiplini ile entegre edilmiştir. İşleyiş hikâye kitapları ile başlamış olup toplamda 3 hikâye kitabı okunup hikâyeler birbiri ile birleştirilmiştir. Küçük Kanguru Büyüyor (Çakman, 2010), Kunduz Boyo Köprü İnşa Ediyor (Kolektif, 2020) ve Bize Bir Köprü Lazım (Tecnoscienza, 2018) kitapları okunmuştur. Çocuklar ilk hafta hikâyeler vasıtasıyla probleme aşina olmuş ve köprü tasarımı konusu için gerekli olan ön bilgileri deneyimlemişlerdir. 2. haftada köprüleriyle ilgili fikir geliştirmişler, 3. haftada ürünlerini geliştirmeye başlamışlar ve

dayanıklılığını çeşitli yönlerden test etmişlerdir. Son hafta ise sunum haftası olarak geliştirdikleri ürünleri arkadaşlarına sunmuşlardır. Tüm süreçlerde öğrenciler görsellerle desteklendiği gibi etkinliklerini ve araştırmalarını yaparak yaşayarak gerçekleştirmiştir.

Grup çalışmasında grupların seçimleri cinsiyetlerine göre olabildiğince denk sayıda olmasına ve etkinlikte pasif ve aktif özellikler gösteren öğrencilerin eşit oranda olmasına dikkat edilerek yapılmıştır. Uygulama sırasında öğrenciler diğer grupların çalışmalarını incelemiş olup her grup geliştirmiş oldukları fikirler özelinde birbirinden özgün çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Grupların fikir geliştirme aşamasında birbirleri ile ters düştikleri noktalarda demokratik seçim yöntemine giderek problemi çözmüşler ve nihai bir karar varmışlardır.

Uygulama 3 yaş ve 4-5 yaş kulüp sınıfında gerçekleşmiştir. Sınıf masaları çocukların grup çalışması yapabilecekleri şekilde tasarlanmıştır. Öğrencilerin rahatlıkla hareket edebileceği ürünlerini geliştireceği ve test edebileceği alanları oluşturulmuştur. Fikir geliştirme ve ürün geliştirme aşamasında hem etkinliğin temel malzemeleri hem de öğrencilerin fikir geliştirme aşamasında tasarlamak istedikleri köprüye ait malzemelere rahatlıkla ulaşabilecekleri ağırlıklı olarak geri dönüşüm malzemelerinden oluşan malzemeleri görebilecekleri uygulama ortamı oluşturulmuştur. Aynı zamanda diğer projelere de uğrayarak neler yaptıklarını gözleyebilmişlerdir. Projelerinin etrafında dönerek kendi projelerine de farklı açılardan bakma fırsatı bulmuşlardır. Görseller ile sınıf ve uygulama ortamları desteklenmiştir. Etkinliklerin açıklamaları ve fotoğraflar sunulmuştur.

### 3 Yaş Etkinliklerinin Uygulanması

“Küçük Kanguru Büyüyor” (Çakman, 2010) hikâyesi öğrenciler ile paylaşılmıştır. Hikâye sonrası öğrenciler ile birlikte drama çalışmasına başlanmıştır. Köprüyü nasıl kuracağımız hakkında çocuklardan fikirler alınmıştır. Öğrencilerden gelen fikirlerden biri; vücudumuzu kullanarak köprü yapabileceğimiz yönünde olmuştur. Drama sonrası öğrencileri gruplara bölerek legolardan köprü yapmaları istenerek grup çalışmasına yönlendirilmiştir. Her grubun köprüsü bittikten sonra tüm gruplar köprülerini birleştirerek büyük köprü yapmışlardır. Ardından ormanda yaşanan hayvanlar düşünülerek “Yaptığınız köprüden bütün hayvanlar rahatlıkla geçebilir mi geçemez mi?” diye düşünmeye başlamaları sağlanmıştır. Yapılan köprülerin standart olmayan ölçü birimlerinden karış ile ölçüm yaparak her bir öğrencinin karış uzunluğunun fark edilmesi sağlanmıştır. Çocuklar kendi elleriyle ilk önce kâğıdı daha sonra yaptıkları köprüyü karışlarıyla hesaplamışlardır.



Görsel 1. Hikâyenin canlandırılması ve lego köprüler

“Kunduz Boyo Köprü İnşa Ediyor” (Kolektif, 2020) ve “Bize Bir Köprü Lazım” (Tecnoscienza, 2018) hikâye kitapları ile birleştirilerek anlatılmıştır. Bütün hikâyeler bir bütün gibi aynı ormanda geçen bir hikâye şeklinde öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerle “Küçük Kanguru Büyüyor” (Çakman, 2010) hikâyesinde yapılan karış hesaplama tekrar edilmiştir. Öğrencilerle “Boyum kaç?” lego çalışması yapılarak her hayvanın da bir ağırlığı ve boyu olduğu hakkında konuşulmuştur. Köprümüzü bütün hayvanların rahat geçebileceği şekilde nasıl yapabileceğimiz hakkında sohbet

edilmiştir. Ardından çocuklardan köprü çizimleri istendi ve ayakkabı kutularından ve minderlerden yardım alarak köprü denemeleri yapılmıştır.



Görsel 2. Köprü çizimleri ve tasarımları

#### 4-5 Yaş Etkinliklerinin Uygulanması

Ders kapsamında ilk olarak çocuklarla STEM'in ne olduğu hakkında konuşulmuştur. Daha sonra köprü örneği verilmiştir. Çocukların bireysel olarak bir drama yapılması istenmiştir. Çocukların hepsi kendi çözüm yollarını drama yolu ile canlandırmışlardır. Ders kapsamında çocukların problemlere çözüm yolları aramaları için günlük hayatta karşılaşılabilecekleri farklı problemleri onlara sunup onlardan bu çözüm yollarını anlatmalarını istenmiştir. Çocuklara çevre kirliliği hakkında bir problem sunulmuştur. Çocuklar herkes kısa bir süre neler yapabileceklerini düşündükten sonra tek tek tahtaya çıkıp kendi fikirlerini arkadaşlarına anlatmışlardır.



Görsel 3. Lego köprüler ve çevre kirliliği problemi

“Bize Bir Köprü Lazım” (Tecnoscienza, 2018) isimli hikâye kitabı okunmuştur. Daha sonra belirlenen bir yerde durup devamını onların tamamlaması istenmiştir. Daha sonra çocuklara gruplara bölünmüş ve grup olarak bir köprü yapmaları istenmiştir. Köprülerini niçin öyle yaptıkları hakkında konuşulmuş ve son olarak çocukların da fikrini alarak ortak bir köprü yapılmıştır.



Görsel 4. Köprü tasarımı denemeleri

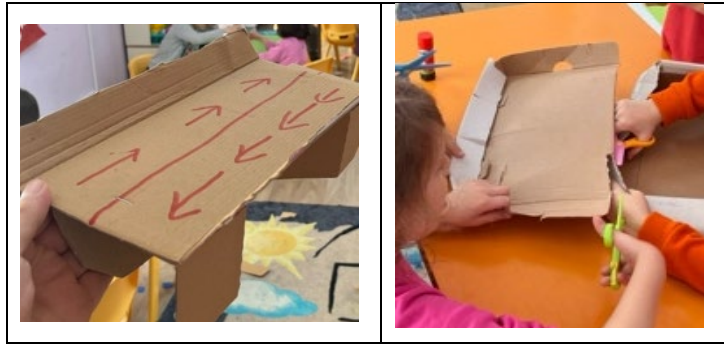
Sınıfta bulunan materyallerle ve Legolarla çocuklar grup halinde çalışarak kendi köprülerini tasarlamak için çalışmalara başlanmıştır. Daha sonra masa değişikliği yaparak başka masalarda farklı materyallerle daha farklı bir köprü tasarımını yapmaya çalışmışlardır.





**Görsel 5.** Legolarla köprü modelleri yapımı

Çocuklara atık malzemelerden karton ve makas verilerek çocukların kesme, biçme ve yapıştırma yaparak ortaya bir ürün çıkarmaları için rehberlik edilmiştir. Çocuklar atık malzemelerden kartonu önce keserek daha sonra da yapıştırıcı kullanarak birer köprü tasarlamaya çalışmışlardır.



**Görsel 6.** Kartonlarla yol yapımı

Çocuklara bir önceki haftada olduğu gibi sınıftaki materyaller verilerek geçen hafta karton malzemeden sonra daha farklı birer köprü elde edilmesi istenmiştir. Çocuklar bir önceki haftaya oranla daha farklı fikirler ortaya atarak farklı köprü tasarımları yapmaya çalışmışlardır. STEM dersinde öğrendiğimiz bilgiler kapsamında problem çözme becerilerinin ne kadar geliştiğini anlamak için çocuklarla köprüde oluşabilecek bir trafik kazasının nasıl gerçekleşmiş olduğuna yönelik senaryo sunularak bu gibi durumlarla karşılaşırsak neler yapılabileceği hakkında çözüm yolları üretilmiştir.

Çocuklarla beraber daha önce planlanan köprüleri yapmak için gruplar oluşturulmuştur. Atık malzemeler verilerek proje tasarımına geçilmiştir. Öğretmen gözlem yaparak çocukların planlarını dinlemiştir. Daha sonra öğretmen çocukların daha sağlamlaştırmak adına bantlamayı beraber yaparak her grup kendi projesi olan köprüsünü tasarlamıştır.



**Görsel 7.** Çocukların farklı malzemelerle yaptıkları köprüler

Ders kapsamında yapılan proje hakkında çocuklarla istişare yaparak geçirdikleri süreci diğer arkadaşlarına anlatmak ve köprülerini tanıtmak için sergi tarzında bir sunum hazırlanmıştır. Proje tanıtımında her grup kendi projesini, sürecini kimlerden yardım aldığını hangi noktalarda neler yaptığını gelen diğer sınıflardaki çocuk ve öğretmenlere anlatmışlardır.

### **Verilerin Analizi**

Bilim Motivasyonu Ölçeğinden alınan puanlar değerlendirilirken verilerin normal dağılım göstermediği tespit edildiğinden, aynı grubun ön-son karşılaştırmasını sağlayan, non-parametrik bir test olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Çocuk Görüşme Formu ve Veli Gözlem Formundan elde edilen bulgular betimsel analize tabi tutulmuştur. Yanıtlar kodlanıp belirli temalar altında sınıflandırılmıştır. Bu betimsel sınıflandırmalar yaş gruplarına göre karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Öğretmen Gözlem Notları incelenerek doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Ortak noktalar, anahtar kavramlardan çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bilim Motivasyonu Ölçeğinden sağlanan nicel veriler ile Formlardan sağlanan nitel veriler özellikle motivasyon ile ilgili verilerin çeşitlendirilmesi, doğrulanması ve desteklenmesi amacıyla kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

#### **1. Bilim Motivasyonu Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular**

Tablo 2 ve 3'te 3 ve 4-5 yaş grubuna ayrı olarak uygulanan bilim motivasyonu testinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

**Tablo 2.** Bilim motivasyonu (3 yaş) Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları

	Ön test-son test	N	Ortalama sıra	Toplam sıra	Z	p
Bilim motivasyonu (3 yaş)	Negatif sıralar	1	1,50	1,50	-3,325	,001
	Pozitif sıralar	14	8,46	118,50		
	Eşit	0				
	Toplam	15				

Tabloda görüldüğü üzere  $p < 0.05$  olduğundan 3 yaş grubundaki çocukların bilim motivasyonlarında anlamlı bir artış görülmektedir.

**Tablo 3.** Bilim motivasyonu (4-5 yaş) Wilcoxon işaretli sıralar testi bulguları

	Ön test-son test	N	Ortalama sıra	Toplam sıra	Z	p
Bilim motivasyonu (4-5 yaş)	Negatif sıralar	2	3,25	6,50	-4,001	,000
	Pozitif sıralar	21	12,83	269,50		
	Eşit	0				
	Toplam	23				

Tabloda görüldüğü üzere  $p < 0.05$  olduğundan 4-5 yaş grubundaki çocukların bilim motivasyonlarında anlamlı bir artış görülmektedir.

## 2. Çocuk Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Fen ile ilgili genel görüşlere yönelik ilk bölüm ile etkinlik sürecindeki görüşlere yönelik ikinci bölüme ait bulgular 3 ve 4-5 yaş grubu için ayrı olarak değerlendirilerek sunulmuştur.

**Tablo 4.** Çocuk görüşme formunun ilk bölümünden elde edilen bulgular

Sorular	İfadeler	3 yaş (f/%)	4-5 yaş (f/%)
Fen hakkında neler düşünüyorsun?	Köprü yapmak	6 (%75)	4 (%50)
	Deney yapmak	2 (%25)	1 (%12,5)
	Etkinlikler yapmak	0	2 (%25)
	İş birlikli çalışmak	0	1 (%12,5)
Fen ile uğraşmayı seviyor musun?	Evet	8 (%100)	8 (%100)

Tabloda görüldüğü üzere tüm öğrenciler fen ile uğraşmayı sevdiğini belirtmişlerdir. Fen hakkında düşündükleri sorulduğunda çoğunluğunun köprü yapmakla ilişkilendirdiği, bu oranın 3 yaş grubunda daha fazla olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Çocuk görüşme formunun ikinci bölümünden elde edilen bulgular

Sorular	İfadeler	3 yaş (f/%)	4-5 yaş (f/%)
Bu etkinlikle ilgili düşüncelerin neler?	Hikâye kahramanına yardım etmek güzeldi	7 (%87,5)	0
	Legolardan köprü yapmak güzeldi	1 (%12,5)	1 (%12,5)
	Tekrar yapmak istiyorum	0	4 (%50)
	Köprüyü daha farklı, daha büyük yapmak isterdim	0	2 (%25)
	Tasarımımızı arkadaşlarımıza göstermek güzeldi	0	1 (%12,5)
Bu etkinlik feni sevmeni sağladı mı?	Evet	7 (%87,5)	8 (%100)
	Pek değil	1 (%12,5)	0
Etkinliğin sevdiğin yönleri nelerdi?	Minderlerle köprü yapmak	3 (%37,5)	0
	Vücudumuzla köprü yapmak	1 (%12,5)	0
	Legolarla köprü yapmak	1 (%12,5)	0
	Etkinliği yapmaya başlamak	1 (%12,5)	0
	Hikâye kahramanlarına yardım etmek	1 (%12,5)	0
	Çöp poşetiyle yapmak	1 (%12,5)	0
	Kendi köprümüzü arkadaşlarımıza tanıtmak	0	3 (%37,5)
	Öğretmeni bantlarken izlemek	0	1 (%12,5)
	Pipetleri bir araya getirmek	0	1 (%12,5)
	Köprüyle ilgili oyunlar	0	1 (%12,5)
	Ayaklar üzerine yol yapmak	0	1 (%12,5)
Süt kutularını kullanmak	0	1 (%12,5)	

**Tablo 5.** Çocuk görüşme formunun ikinci bölümünden elde edilen bulgular (devamı)

Sorular	İfadeler	3 yaş (f/%)	4-5 yaş (f/%)
Etkinliğin sevmediğin yönleri nelerdi?	Sevmediğim yönü yok	8 (%100)	6 (%75)
	Daha az kişiyle yapmak isterdim	0	1 (%12,5)
	Kutuları kesmek	0	1 (%12,5)
Etkinliği geliştirmek için önerilerin neler?	Farklı malzemelerle (kaşık, tahta, ip, çöp kutusu) yapardım	4 (%50)	2 (%25)
	Tek başıma yapmak isterdim	2 (%25)	0
	Önerim yok	1 (%12,5)	0
	Ters ve dönebilen köprü yapardım	1 (%12,5)	0
	Daha sağlam malzemelerle yapabiliriz	0	2 (%25)
	Daha fazla zaman isterdim	0	2 (%25)
	Daha büyük köprü yapabiliriz	0	1 (%12,5)
	Diğer gruptaki arkadaşlara yardım etmek isterdim	0	1 (%12,5)

Etkinlikle ilgili düşünceleri değerlendirildiğinde 3 yaş grubu çocuklarda hikâye kahramanına yardım etme amacının öne çıktığı, 4-5 yaş grubunun ise tekrar yapmak istediklerini belirttikleri görülmüştür.

Etkinliğin feni sevmelerini sağlaması konusunda çoğunluğunun olumlu görüşte olduğu tespit edilmiştir.

Etkinliğin sevdikleri yönleri sorulduğunda 3 yaş grubu çocukların minderlerle köprü yapmak hoşlarına giderken, 4-5 yaş grubu çocukların çoğu tasarımlarını arkadaşlarına sunmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Çoğu çocuğun etkinliğin sevmedikleri yönünün olmadığını belirttikleri görülmüştür.

Etkinliği geliştirmek için önerileri sorulduğunda çocukların çoğu farklı malzemelerle yapılması için örnekler vermiştir.

### 3. Veli Gözlem Formundan Elde Edilen Bulgular

Veli Gözlem Formunu yanıtlayan 22 veliden 15'i (%68,2) 4-5 yaş grubu velisi iken, 7'si (%31,8) 3 yaş grubu velisidir.

“Çocuğunuzun fene yönelik ilgisi genel olarak nasıldır? Çocuğunuz genel olarak feni sever mi? Çocuğunuzun fene ilişkin motivasyonu nasıldır?” sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde 2 veli haricinde diğer velilerin (20 veli) çocuklarını fene ilgili olarak tanımladığı tespit edilmiştir. Bu velilerden 3'ü ise okulda yapılan STEM etkinlikleriyle ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir.

*“Eğitim ile birlikte yatkın olduğunu keşfettik. Genel olarak öğrenme ilişkisi ile sevdiğini anladık. Motivasyon durumu biraz daha etkili olabilir fakat çok çabuk sıkılıyor.” (Veli16)*

“STEM Etkinlikleri sürecini değerlendirdiğinizde, uygulamaların çocuğunuza katkılarının neler olduğunu söyleyebilirsiniz? STEM Etkinlikleri sürecini değerlendirdiğinizde, çocuğunuzun fene ilişkin motivasyonunda bir değişiklik gözlemlediniz mi? Örnek vererek açıklayabilir misiniz?” sorularına verilen yanıtlar incelendiğinde 2 veli haricindeki diğer velilerin çocuklarında değişiklikler gözlemlediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Olumlu gözlemleri olduğunu belirten velilerden 5'i uygulamaları evde de yapmak istediklerinden bahsetmişler, 4'ü çocuklarının analitik düşünme becerisi kazandıklarını belirtmişler, 4'ü iletişim becerilerinin güçlendiğini, 3'ü merak ve ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir.

*“Öğrenme ve ilişkilendirme noktasında ilerleme kaydetmektedir. Evet gözlemledik. Deney yapmak istediğinden, bitki büyümesi üzerine sohbetler ettik. STEM derslerinin bu noktada katkısı olduğumu gözlemledim.” (Veli9)*

*“Soruyu sorup arkasından cevabını hemen veriyor. Daha meraklı heyecanlı daha dikkatli doğayı daha iyi gözlemliyor ve sürekli anne bir deney yapalım mı? Bitmek tükenmek bilmeyen deney yapma isteği.” (Veli14)*

#### **4. Öğretmen Gözlem Notlarından Elde Edilen Bulgular**

Uygulamaları gerçekleştiren öğretmenlerin uygulama süresince çocukları ve yaptıkları çalışmalarını gözlemlemeleriyle yazdıkları görüş notlarından örnekler sunulmuştur.

*“STEM çocukların öncelikle duygu ve düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağladı. Özgün eserler çıkarma konusunda istekleri arttı. Önceden yapamam diye düşünün çocukların şimdi yapabilirim diye düşünmesine olanak sağladığı gibi kendilerine olan güvenleri arttı. Hayal dünyalarının gelişimini sağladı. İletişim becerilerinin gelişmesini sağladı.” (3 yaş grubu öğretmeni)*

*“Çocuklarda daha yaratıcı düşünce yapısı gelişti. Çocuklar bir olaya farklı açılardan bakarak o olay hakkında sebep sonuç ilişkisi kurarak olayı çözüme kavuşturma fırsatı buldular. İlk başlarda çocuklara bir problem verdiğimde çocuklar biraz sessiz kalıyorlardı ama şimdi bir problem verdiğimde önce nedenini daha sonra çözüm yollarını üretebiliyorlar. Projelerinin sunumunda ilk gelen sınıfa karşı biraz çekingenlik göstermiş olsalar da gelen diğer gruplara gayet rahat ve kendilerinden emin bir şekilde projelerini anlatarak tanıtıyorlar.” (4-5 yaş grubu öğretmeni)*

3 yaş ve 4-5 yaş grubu öğretmenlerinin yorumlarındaki ortak noktalar çocukların iletişim, düşünme ve üretim becerilerinin geliştiğine yönelik yorumlardır. Bu anahtar kavramlar dolaylı olarak bilime yönelik motivasyonlarının da desteklendiğine, bu gelişim noktalarının başlıca nedenlerinden birinin motivasyon artışı olabileceğine işaret etmektedir.

#### **Tartışma ve Sonuç**

Bu araştırmada hikayelerle desteklenen STEM etkinliklerinin erken çocukluk dönemindeki çocukların bilim motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Aynı zamanda çocuklarla yapılan görüşmeler ve veliler ile öğretmenlerin gözlemlerinden yararlanılarak etkinliklerle ilgili görüşleri tespit edilmiştir. 3 ve 4-5 yaş gruplarına ayrı olarak yapılan etkinliklerin sonucundaki bulgular karşılaştırılmıştır.

Uygulanan etkinliklerin çocukların bilim motivasyonlarına yönelik etkisi incelendiğinde her iki yaş grubundaki çocukların motivasyonlarında anlamlı bir artış kaydedildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, alan yazındaki çalışma grubunu çoğunlukla ortaokul öğrencilerinin oluşturduğu birçok araştırma tarafından desteklenmektedir (Chittum vd., 2017; Chumbley vd., 2015; Çevik ve Abdioğlu, 2018; Daymaz, 2019; Hiğde ve Aktamış, 2022; Razali vd., 2020; Sarı ve Yazıcı, 2018; Stringer vd., 2020; Şimşek ve Hamzaoğlu, 2023; Uğraş, 2018). STEM eğitiminin ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarını geliştirmede yeterli olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Büyükbastırmacı, 2019; Uzun ve Şen, 2023). Bu araştırmanın çalışma grubunun erken çocukluk dönemi olması nedeniyle Dilek vd. (2020) tarafından STEM eğitiminin bilim motivasyonuna olumlu etkisini erken çocukluk düzeyinde inceleyen araştırmanın sonucu da desteklenmiştir. Bilim motivasyonu doğrudan ilgili olmasa da Çakır ve Altun Yalçın (2020)'in araştırmasında 5-6 yaş grubu STEM eğitimi sonucunda üretmeye yönelik başarıya motivasyonu sağladığının belirtilmesi de destekleyici sonuçlardandır.

Çocukların etkinliklere yönelik görüşleri incelendiğinde tüm öğrencilerin fen ile uğraşmayı sevdiğini belirttiği görülmüştür. Çoğunluğunun feni köprü yapmakla ilişkilendirdiği, bu oranın 3 yaş grubunda daha fazla olduğu bulgusu, çocukların fene yönelik gerçekleştirdikleri ilk etkinliklerden biri olması nedeniyle daha çok mühendislik temelli bu etkinliği fen olarak nitelendirdiklerini göstermektedir. Etkinlikle ilgili düşünceleri değerlendirildiğinde 3 yaş grubu çocuklarda hikâye kahramanına yardım etme amacının öne çıktığı, 4-5 yaş grubunun ise tekrar yapmak istediklerini belirttikleri görülmüştür. Etkinliğin feni sevmelerini sağlaması konusunda çoğunluğunun olumlu görüşte olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu da etkinliklerin fene yönelik ilgi ve motivasyon üzerine olumlu etkisini destekler niteliktedir. Çocuklara etkinliğin sevdiğini yönleri sorulduğunda 3 yaş grubu çocukların minderlerle köprü yapmak hoşlarına giderken, 4-5 yaş grubu çocukların çoğu tasarımlarını arkadaşlarına sunmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgudan hareketle 3 yaş grubunun



somutlaştırma ve bedenle ifade etmeden hoşlandıkları, 4-5 yaş grubunun ise iletişim becerisini kullanmaktan hoşlandıkları belirtilebilir. Çocuklara etkinliğin sevmedikleri yönü olup olmadığı sorulduğunda çoğu olumsuz bir özellik belirtmemiştir. Etkinliği geliştirmek için önerileri sorulduğunda çocukların çoğu farklı malzemelerle yapılması için örnekler vermiştir. Bu bulgular çocukların etkinlikleri sevdiklerini, ilgiyle uyguladıklarını ve etkinlikleri özümseyerek farklı yollarla deneme isteklerinin ortaya çıktığını göstermektedir. Bu bulgular STEM eğitiminin bilim motivasyonuna (Dilek vd., 2020) ve üretme motivasyonuna (Çakır ve Altun Yalçın, 2020) olumlu etkisini raporlayan araştırmalarca desteklenmektedir.

Velilere yönelik formlardan elde edilen bulgular velilerin önemli çoğunluğunun çocuklarını genel olarak fene ilgili olarak tanımladıklarını ortaya koymuştur. Hatta velilerin bir kısmı henüz okul etkinliklerinin etkisi sorulmadan, çocuklarının fene ilgilerinin arttığını okulda yapılan STEM etkinlikleri sayesinde fark ettiklerini belirtmişlerdir. Uygulanan STEM etkinliklerinin çocuklarına katkısının olup olmadığına yönelik sorulara velilerin büyük çoğunluğunun çocuklarında olumlu değişiklikler gözlemlediklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Bu olumlu değişikliklerin başında uygulamaları evde de yapmak istemek, analitik düşünme becerisi, iletişim becerisi, merak ve ilgilerinin gelişimi olarak belirtilmiştir. Bu bulgular velilerin etkinlikler sayesinde çocuklarındaki olumlu etkilerin farkında olduklarını ve bunları ifade ettiklerini göstermektedir.

Öğretmenlerin gözlem notlarından elde edilen bulgular velilerin belirttikleri becerilere atıf yapmaktadır. Bunun yanında 3 yaş ve 4-5 yaş grubu öğretmenlerinin yorumları karşılaştırıldığında ortak noktaların çocukların iletişim, düşünme ve üretim becerilerinin gelişimine yönelik olduğudur. Öğretmenler de uyguladıkları STEM etkinliklerinin çocuklar üzerindeki olumlu etkilerini raporlamışlardır. Çakır ve Altun Yalçın (2020) da öğretmen ve velilerin okul öncesi dönemdeki tasarım temelli STEM eğitiminin iletişim kurma, farklı bakış açıları geliştirme, üretmeye yönelik başarıya motivasyonu elde etme, olumlu tutum, özgüven ve mühendislik tasarımı becerisini geliştirme gibi becerileri kazanmalarında etkili olduğunu bulmuşlardır.

Araştırma sonucunda uygulanan etkinliklerin çocukların bilim motivasyonları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu; çocukların, velilerin ve öğretmenlerin etkinliklere yönelik görüşlerinin ve fene yönelik motivasyonla ilgili ifadelerinin olumlu olduğu; 3 ve 4-5 yaş grubu çocukların etkinlik uygulamaları sonucunda farklı yaklaşımlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın sınırlılıkları; uygulandığı yaş grubu çocukları, uygulanan köprü tasarımı teması, uygulamayı gerçekleştiren öğretmenlerin STEM eğitimi ile ilgili bilgi ve becerileri, özellikle bilim motivasyonunun durumunu ortaya çıkarmayı hedefleyen ölçme araçlarının kullanılmış olmasıdır. Sonuçlar ışığında öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik öneriler şunlardır: Hikâye kitaplarının bağlam olarak kullanıldığı farklı STEM etkinlikleri geliştirilerek farklı yaş grubu öğrencilere uygulanabilir. Birden fazla veya farklı temalar ile daha uzun sürede yapılandırılmış etkinliklerle farklı değişkenlerin gelişimi incelenebilir. Bilim motivasyonunun dışında bilimsel süreç becerileri, yaratıcılık, iletişim becerisi, STEM mesleklerine olan ilgi gibi farklı unsurlar ele alınabilir. Etkinlikler veli katılımı olarak uygulanıp velilerin uygulamalarla birebir tanışması ve değerlendirmeleri sağlanabilir.

### Kaynakça

- Bagiati, A. & Evangelou, D. (2015). Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 112-128, <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.991099>
- Bayanova, A. R., Orekhovskaya, N. A., Sokolova, N. L., Shaleeva, E. F., Knyazeva, S. A., & Budkevich, R. L. (2023). Exploring the role of motivation in STEM education: A systematic review. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 19(4), em2250. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13086>
- Büyükbasmacı, Z. (2019). *7. sınıf kuvvet ve enerji ünitesinde kullanılan STEM uygulamalarının başarı, tutum ve motivasyon üzerindeki etkisi*, Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University, Turkey.
- Chittum, J. R., Jones, B. D., Akalin, S., & Schram, Á. B. (2017). The effects of an afterschool STEM program on students' motivation and engagement. *International journal of STEM education*, 4(1), 1-16.
- Chumbley, S. B., Haynes, J. C., & Stofer, K. A. (2015). A measure of students' motivation to learn science through agricultural STEM emphasis. *Journal of Agricultural Education*, 56(4), 107-122.

- Çakır, Z. ve Altun Yalçın, S. (2020). Okul öncesi eğitiminde gerçekleştirilen tasarım STEM eğitimlerinin öğretmen ve veli görüşleri açısından değerlendirilmesi, *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 5(2), 142-178. <https://doi.org/10.8067/ijal.823224>
- Çakman, K. A. (2010). *Küçük kanguru büyüyor*. Çocuk Kitabı, YA-PA Yayınları.
- Çetin, M. ve Demircan H.Ö. (2020). Erken çocukluk döneminde STEM eğitimi anlayışı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 102-117. <https://doi.org/10.17679/inuefd.437445>
- Çevik, M. ve Abdioğlu, C. (2018). Bir bilim kampının 8. sınıf öğrencilerinin STEM başarılarına, fen motivasyonlarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 304-327.
- Daymaz, B. (2019). *Bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin matematik başarı, motivasyon ve STEM kariyer alanlarına etkisi*. Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Deniş Çeliker, H., Tokcan, A. ve Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 167-192.
- Dilek, H., Tasdemir, A., Konca, A.S. & Baltacı, S. (2020). Preschool children's science motivation and process skills during inquiry-based STEM activities. *Journal of Education in Science, Environment and Health (JESEH)*, 6(2), 92-104. DOI:10.21891/jeseh.673901
- Doğanay Koç, E. ve Uyanık, G. (2023). "Çocuk kitapları ile bilime yolculuk öğretmen eğitim programı"nın 60-72 aylık çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 2159-2178. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1110609>
- Erol, A. ve Erol, M. (2022). Türkiye'de erken çocuklukta STEM eğitimi: Araştırmalarda eğilimler. *Yaşadıkça Eğitim*, 36(3), 590-609.
- Erol, A. ve İvrendi, A. (2021). Erken çocuklukta STEM eğitimi, *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 228-257.
- Gayret, H. ve Çiçekler-Yıldız, C. (2021). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylar arasındaki çocukların motivasyon düzeyleri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History School*, 55, 3937-3959.
- Gold, Z.S., & Elicker, J. (2020). Engineering peer play: a new perspective on science, technology, engineering, and mathematics (STEM) early childhood education. In: Ridgway, A., Quiñones, G., Li, L. (eds) *Peer Play and Relationships in Early Childhood. International Perspectives on Early Childhood Education and Development*, 30. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5_5)
- Greenwood, C. R., Irvin, D. W., Schnitz, A. G., & Buzhardt, J. (2023). Children's exposure to STEM instruction in preschool and how they respond to it. *Science Education*. <https://doi.org/10.1002/sci.21846>
- Günşen, G., & Uyanık, G. (2021). Fen temalı bilgi veren resimli çocuk kitaplarının fen öğrenmedeki önemi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1573-1598. <https://doi.org/10.24315/tred.870079>
- Ha, V. T., Hai, B. M., Mai, D. T. T., & Van Hanh, N. (2023). Preschool STEM activities and associated outcomes: a scoping review. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 13(8), 100. <https://doi.org/10.3991/ijep.v13i8.42177>
- Hiğde, E., & Aktamış, H. (2022). The effects of STEM activities on students' STEM career interests, motivation, science process skills, science achievement and views. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101000.
- Hoisington, C., & Winokur, J. (2015). Gimme and E. *Science and Children*, 53(1), National Science Teachers Association (NSTA), September 2015, pp. 44-51.
- Kolektif (2020). *Kunduz Boyo köprü inşaa ediyor - Ormandan Hikâyeler*, Teleskop Popüler Bilim.
- Lindeman, K.W., Jabot, M. and Berkley, M.T. (2014). The Role of STEM (or STEAM) in the Early Childhood Setting, *Learning Across the Early Childhood Curriculum (Advances in Early Education and Day Care, 17)*, Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. 95-114. [https://doi.org/10.1108/S0270-4021\(2013\)0000017009](https://doi.org/10.1108/S0270-4021(2013)0000017009)
- Moomaw, S., & Davis, J. A. (2010). STEM comes to preschool. *YC Young Children*, 65(5), 12.
- Murphy, S., MacDonald, A., Wang, C.A. et al. (2019). Towards an understanding of stem engagement: a review of the literature on motivation and academic emotions. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 19, 304-320. <https://doi.org/10.1007/s42330-019-00054-w>
- Oppermann, E., Brunner, M., Eccles, J. S., & Anders, Y. (2018). Uncovering young children's motivational beliefs about learning science. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(3), 399-421. <https://doi.org/10.1002/tea.21424>

- Pantoya, M. L., Aguirre Munoz, Z. & Hunt, E. M. (Dec 2015). Developing an engineering identity in early childhood. *American Journal of Engineering Education*, 6(2), 61-68. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083229.pdf>
- Polat, Ö. ve Bardak, M. (2019). Erken çocukluk döneminde STEM yaklaşımı. *International Journal of Social Science Research*, 8(2), 18-41.
- Ramanathan, G., Cosso, S. & Pool, J. (2023). Engineering in Preschool: What little minds can teach us about big skills. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01512-9>
- Raven, S., Al Hussein, D., Cevik, E. (Aug 2018). We are engineers! *Science and Children*, 56(1), 55-61.
- Razali, F., Manaf, U. K. A., Talib, O., & Hassan, S. A. (2020). Motivation to learn science as a mediator between attitude towards STEM and the development of stem career aspiration among secondary school students. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 138-146.
- Sarı, U. ve Yazıcı, Y. Y. (2018). STEM eğitiminin fen öğrenimine yönelik motivasyona etkisi, 6-8 Ekim 2018, Amasya <https://sites.google.com/view/iltercongress/ana-sayfa>
- Stringer, K. Mace, K., Clark, T. & Donahue, T. (2020). STEM focused extracurricular programs: who's in them and do they change STEM identity and motivation?, *Research in Science & Technological Education*, 38(4), 507-522, DOI: [10.1080/02635143.2019.1662388](https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1662388)
- Şimşek, F., & Hamzaoglu, E. (2023). The effect of context-based STEM activities on secondary school students' scientific literacy and STEM motivation. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(3), 574-595.
- Tecnoscienza. (2018). *Bize Bir Köprü Lazım!-Bebo ve Bice'nin Keşifleri 4*, (çev. Atakay, K.). Domingo Yayınevi.
- Uğraş, M. (2018). The effects of STEM activities on STEM attitudes, scientific creativity and motivation beliefs of the students and their views on STEM education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 165-182.
- Uyanık Balat, G. ve Günşen, G. (2017). Okul öncesi dönemde STEM yaklaşımı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 42, 337-348.
- Uzun, S. & Şen, N. (2023). The effects of a STEM-based intervention on middle school students' science achievement and learning motivation. *Journal of Pedagogical Research*, 7(1), 228-242. <https://doi.org/10.33902/JPR.202319315>
- Van Meeteren, B. (2015). Engineering in preschool? The children are ready working on that! *Teaching Young Children*, 8(3), 30-31.
- Van Meeteren, B. & Zan, B. (2010). Revealing the work of young engineers in early childhood education. SEED (STEM in Early Education and Development) Conference. <http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/zan.html>
- Yang, W., Ng, D. T. K., & Su, J. (2023). The impact of story-inspired programming on preschool children's computational thinking: A multi-group experiment. *Thinking Skills and Creativity*, 47, 101218.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. M., & Dikici Sığirtmaç, A. (2021). Turkish adaptation of preschool children's science motivation scale: A validity and reliability study. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 891-906. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.2.891>
- Yücelyigit, S. & Toker, Z., (2021). A meta-analysis on STEM studies in early childhood education. *Turkish Journal of Education*, 10(1), 23-36. <https://doi.org/10.19128/turje.783724>

### Extended Abstract

This study, which specialises the effect of STEM education on motivation towards science at preschool level, is important in addressing a gap in the literature. The problems of the study were: “How are the effects of STEM activities supported by storybooks on children’s science motivation in early childhood? What are the opinions of children, parents and teachers about these activities? Are there any differences in the opinions of 3 and 4-5 year old children about the activities?”

Case study was used in the research. In this research, findings on science motivation and opinions about the activity were obtained from multiple stakeholders through multiple channels. The study group of the research consisted of a 3-year-old class and a 4–5-year-old class studying in a kindergarten in İstanbul. In the research, two classes were randomly formed without any selection criteria according to age groups. The data collection tools used in the study were Science Motivation Scale, Child Interview Form, Parent Observation Form and Teacher Observation Notes. The activities designed separately for 3 years old and 4-5 years old were implemented by two teachers. The implementation lasted 11 weeks in all classes. The implementation theme was based on engineering discipline from STEM disciplines and integrated with mathematics discipline. The process started with storybooks and a total of 3 storybooks were read and the stories were combined with each other. In the first week, the children familiarised with the problem through the stories and experienced the preliminary knowledge required for the bridge design topic. In the 2<sup>nd</sup> week, they developed ideas about their bridges, in the 3<sup>rd</sup> week they started to develop their products and tested their durability in various aspects. In the last week, they presented their products to their friends as a presentation week. In all processes, students were supported with visuals and carried out their activities and researches by doing and experiencing.

179

Wilcoxon Signed Ranks Test, a non-parametric test, was used to evaluate the scores obtained from the Science Motivation Scale. The findings obtained from the Child Interview Form and Parent Observation Form were subjected to descriptive analysis. Teacher Observation Notes were analysed and presented with direct quotations. Inferences were made from common points and key concepts. Quantitative data obtained from the Science Motivation Scale and qualitative data obtained from the Forms were used to diversify, verify and support the data related to motivation.

When the effect of the activities on children’s motivation for science was analysed, it was found that there was a significant increase in the motivation of children in both age groups. This result is supported by many studies in the literature in which the study group consists mostly of secondary school students (Chittum et al., 2017; Chumbley et al., 2015; Çevik & Abdioğlu, 2018; Daymaz, 2019; Hiğde & Aktamış, 2022; Razali et al., 2020; Sarı & Yazıcı, 2018; Stringer et al., 2020; Şimşek & Hamzaoğlu, 2023; Uğraş, 2018). When the opinions of the children about the activities were analysed, it was seen that all students stated that they liked dealing with science. The finding that the majority of them associated science with building bridges, and that this rate was higher in the 3-year-old group, shows that children characterised this activity, which was mostly engineering-based, as science since it was one of the first activities they performed for science. When their thoughts about the activity were evaluated, it was observed that the aim of helping the story hero came to the forefront in the 3-year-olds, while the 4-5-year-olds stated that they wanted to do it again. It was determined that the majority of them had a positive opinion about the activity enabling them to like science. This finding supports the positive effect of the activities on interest and motivation towards science. The findings obtained from the forms for the parents revealed that the

majority of the parents defined their children as generally interested in science. The findings obtained from the observation notes of the teachers refer to the skills stated by the parents. In addition, when the comments of the teachers of the 3 and 4-5 age groups are compared, the common points are that children's communication, thinking and production skills have improved. Teachers also reported the positive effects of STEM activities on children.

As a result of the research, it was concluded that the activities had positive effects on children's motivation for science; the opinions of children, parents and teachers about the activities and their statements about motivation for science were positive; and children aged 3 and 4-5 had different approaches as a result of the activity applications.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Yunanistan'da Yaşayan Engelli veya Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Babaların Yaşam Kalitesinin İncelenmesi

## Examining the Quality of Life of Fathers with Children with Disabilities or Special Educational Needs Living in Greece

Aila ISMAIL<sup>1</sup>  
Aylin GÜRBÜZ<sup>2</sup>

doi:10.38089/iperj.2024.171

Geliş Tarihi: 15.05.2024

Kabul Tarihi: 23.06.2024

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2024

**Özet:** Bu çalışmanın amacı Yunanistan'da yaşayan engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesini ortaya koymak ve babaların yaşam kalitelerinde farklı değişkenler arasında farklılık olup olmadığını tespit etmektir. Bu bağlamda araştırma nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan genel tarama modeli ile oluşturulmuştur. Araştırmaya Yunanistan'da yaşayan engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip 108 baba katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Dünya Sağlık Örgütü tarafından bireylerin yaşam kalitesini tespit etmek için geliştirilmiş WHOQOL-Bref ölçeği kullanılmıştır. WHOQOL-Bref ölçeği bu uygulama için .914 güvenilirliğe sahiptir. Veriler Google Form üzerinden toplanmıştır. Toplanan veriler bir istatistik programına girilmiş ve analiz edilmeden önce normallik analizine ve homojenlik testine tabii tutulmuştur. Varyansların sağlanıp sağlanamamasına göre analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda babaların yaşam kalitesinin ortalamasının üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca babaların eğitim durumu ve gelir durumları artıkça yaşam kalitelerinin arttığı yapılan analizler sonucunda bulunmuştur. Babaların medeni durumunun ve aile tipinin ise yaşam kalitesini etkilemediği sonucu da yapılan analizler sonucunda tespit edilmiştir. Araştırmanın bulguları ışığında önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Engel, özel eğitim, baba, yaşam kalitesi

**Abstract:** The aim of this study is to reveal the quality of life of fathers who have children with disabilities or special education needs living in Greece and to determine whether there is a difference between different variables in the quality of life of fathers. In this context, the research was conducted using the general survey model, which is one of the quantitative research methods. 108 fathers with children with disabilities or special education needs living in Greece participated in the research. The WHOQOL-Bref scale, developed by the World Health Organization to determine the quality of life of individuals, was used as a data collection tool. The WHOQOL-Bref scale has a reliability of .914 for this application. Data was collected via Google Form. The collected data were entered into a statistical program and subjected to normality analysis and homogeneity testing before analysis. Analyses were carried out depending on whether the variances were met or not. As a result of the research, it was concluded that the quality of life of fathers was above average. In addition, as a result of the analysis, it was found that as the educational level and income of the fathers increased, their quality of life increased. It was determined that the marital status and family type of the fathers did not affect the quality of life. Suggestions were made in the light of the findings of the research.

**Key Words:** Disabled, special education, father, life quality

<sup>1</sup> Trakya Üniversitesi, [xamooogelo@yahoo.gr](mailto:xamooogelo@yahoo.gr), <https://orcid.org/0000-0001-8037-515X>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Trakya Üniversitesi, Türkiye, [aylingrbz@hotmail.com](mailto:aylingrbz@hotmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-7258-199X>

## Giriş

Toplumsal bir kurum olarak aile, yaşamın temelini oluşturmakta ve bu kurumlar arasında ilk sırada yer almaktadır (Genç ve Çat, 2013). Bir bütün olarak kültürün diğer kuşaklara aktarılmasında ve korunmasında ailenin çok önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Aile toplumun ve toplumdaki kişilerin yanı sıra çocuklar içinde önemli bir rol oynamaktadır. Çocuklar bir aile düzeni içine gözlerini açarlar, büyürler ve sosyalleşmelerini bu düzen içinde sonlandırır (Karataş, 2000; Karataş, 2001). Yeni doğmuş olan çocuk, dahil olarak hayatını sürdüreceği kültür ve topluma ait bilgileri aile içerisinde edinmekte, diğer kişiler ve sosyal çevre ile ilişki kurabilmenin temellerini burada atmaktadır (Gökçe, 1996). Ailenin yerine getirdiği işlevlerin öneminden dolayı sosyal yapının merkezi ögeleri arasında ele alınan (Castells, 2006) farklı zorluklarla başa çıkması gerekmektedir. Aile fertleri arasında normal gelişim göstermeyen çocuğun katılımı da bu zorluklara örnek olarak düşünülebilir.

Anne-babaların yaşam kalitesini etkileyebilen önemli bir değişken, çocuk sahibi olup olmamalarıdır; ancak, anne-babaların çocuk sahibi olmaları genellikle hayatın bir hediyesi olarak görülmemelidir (Aysan ve Özben, 2007). Normal gelişim gösteren bir çocuk beklenirken, aileye engelli veya özel eğitim gereksinimi olan bir çocuğun katılımı anne-babaların duygularını, düşüncelerini, yaşamlarını ve tutumlarını negatif yönde etkileyen bir durumdur. Anne-babaların vazifelerini ve sosyal aktivitelerinin gözden geçirilmesini, ekonomik kaynaklarının yeniden düzenlenmesi, aileye katılan bu bireyin gereksinimlerini karşılamak adına tüm davranışların yenilenmesini icap ettirir (Soresi ve diğerleri, 2007; Akandere ve diğerleri, 2009; Taştan, 2021). Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan bir bireyin aileye katılması ebeveynlerin hayatına büyük oranda tesir eden bir unsurdur. Bu unsur aile fertlerinin hayatını zorlaştırmaktadır (Buz, 2003). Anne-babaların engelli veya özel eğitim gereksinimi olan bir çocuğu kabullenmesi ve buna uyum sağlaması ve hayatını bu gerçeğe göre tekrar yenilemesi kolaylıkla yapabileceği bir şey değildir (Küçükler, 1993). Bu vaziyet anne-babaların yaşam kalitelerine önemli seviyede etki edebilmekte ve umutsuzluk seviyelerini artırabilmektedir.

Özel gereksinimli bir bebeğin doğumu ve ardından gelen süreçle ilgili araştırmalar, günümüzde pek çok bilimsel çalışmanın odağı haline gelmiştir. Özel gereksinimli çocuğa sahip anne-babalarda depresyon, umutsuzluk, kaygı, düşük benlik saygısı, duygusal sıkıntı ve gerginlik gibi sağlık problemleri, özel gereksinimi olmayan çocuğu olan anne-babalara göre daha sık görülmektedir. Çoğu kez boşanma ile sonuçlanan aile içi iletişim bozuklukları ve sosyal desteğin olmaması sebebiyle anne-babaların yaşadıkları yalnızlık duyguları çok yoğundur (Pelchat ve diğerleri, 1999).

Özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerle yapılmış birçok araştırmada, özel gereksinimli çocuğun bakım ihtiyaçları, yavaş yavaş çoğalan maddi ihtiyaçları, eğitimi, özel gereksinime ait sosyal yargı ve tutumlar ile bireyin şu anki ve ilerleyen yıllardaki haline ait belirsizlik, birçok anne-babaların karşı karşıya kaldıkları önemli kaygı ve umutsuzluk sebepleri olduğunu göstermektedir (Ismail, 2020).

Özel gereksinimli bir birey için sıhhatli hayat alternatifi, tüm aile fertleri ile sürdürüldüğüdür. Buna rağmen bireyin özel gereksinimli oluşu anne-babaların ruhsal problemlerle karşı karşıya kalmasına sebebiyet verebilmektedir (Dereli ve Okur, 2008). Stres, bunalım ve kaygı beraber farklılaşan duygu hali, kişinin yaşam kalitesini düşürmektedir. Stres, bunalım ve kaygı gibi duygularla başa çıkma stratejisi geliştiremeyen ebeveynlerin duygu durumu, hayat boyu negatif yönde etkilenmektedir (Aysan ve Özben, 2007). Genellikle devamlılık sergileyen yetersizlikler, anne-babaların fonksiyonlarını limitlendirerek onlarda zorlanmalara sebebiyet verebilmektedir (Kaner, 2004). Özel gereksinimli çocuklara ve onların ebeveynlerine yönelik hizmetlerin en önemli amaçlarından biri, bu kişilerin hayattan alacakları doyumunu en üst seviyeye çıkartmaktır. Eğitim verenlerin ve bilim insanlarının yaptıkları araştırmaların temel amaçları, ebeveynlerin özel gereksinimli çocuklarına maksimum seviyede yardım sağlayabilmeleri adına öncelikle kişisel hayatlarından daha fazla doyum almalarına ve akabinde de özel gereksinimli evlatlarının özel hayatlarından daha fazla doyum almalarını sağlamaya çalışmaktır (Milgram ve Atzil, 1988). Aile seviyesinde yaşam kalitesi; fertlerin gereksinimlerinin giderilmesi, ailenin tüm fertlerinin birlikte yaşaması, aile fertlerinin onlar için anlam teşkil eden geleceğe dair hedefleri olması ve bunlara ulaşma olarak tanımlanmaktadır (Park ve diğerleri, 2002). Araştırmalar sonucunda anne-baba yönünden yaşam kalitesinin belirlenmesinde ortaya konulan ölçütler; öğrenim seviyesi, gelir durumu, gelirin nereye kullanıldığı, ailenin geçimini sağlayan kişinin çalışma koşulları ve durumu, sağlık, ulaşım, gıda tüketimi, konut, eğlenme ve dinlenme aktiviteleridir. Yaşam

kalitesi konusundaki araştırmaların çoğunluğu anne yaşam kalitesini ölçmüş olup, anne-baba yaşam kalitesi kavramı son yıllarda araştırmalara konu olmaya başlamıştır (Aydiner-Boylu, 2007). Sadece babaların yaşam kalitesi üzerine yapılan araştırmaların sayısı ise henüz sınırlıdır. Bununla birlikte, babaların yaşam kalitesi konusunda yapılan çalışmalara ilişkin literatür taraması yapıldığında alan yazınında Yunanistan'da yaşayan Engelli veya Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Babaların Yaşam Kalitesinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, alana babaların yaşam kalitesi açısından katkı sağlayacağı düşünülerek böyle bir çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.

Bu araştırmanın amacı, Yunanistan'da yaşayan engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi düzeylerini incelemektir. Bu amaç ışığında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi düzeyleri nasıldır?
2. Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puan ortalamaları yaşa, yaşanan yere, medeni durumuna ve eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puan ortalamaları aile tipine, iş durumuna ve aylık ortalama gelir düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### *Araştırmanın Modeli*

Araştırmada, Yunanistan'da yaşayan engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi düzeylerini incelemek amacıyla genel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar'a (2017) göre, genel tarama modeli, geniş bir kapsama sahip olan ve bir durumun varlığını doğrudan tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. Bu model, çok sayıda unsuru içeren bir evrende genel bir değerlendirme yapmak için kullanılır.

### *Evren ve Örneklem*

Araştırmanın evrenini 2022-2023 güz döneminde Yunanistan genelinde bulunan Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel gereksinimli çocukların eğitimlerini sürdürdüğü resmi veya özel anaokulları, ilköğretim okulları, ortaokul, lise, özel eğitim okulları ve özel eğitim rehabilitasyon kurumlarında eğitimini sürdüren engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocukların babalarıdır. Araştırmanın örneklemini ise Yunanistan genelinde rastgele seçilen 108 babadır.

Araştırmaya katılan babaların yaş, yaşadığı yer, medeni durum, eğitim durumu, aile tipi, iş durumu ve gelir durumlarına ait bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Babaların yaşına ilişkin frekans ve yüzde değerleri

Değişkenler	Gruplar	f	%
Yaş	35 yaş ve altı	12	11.1
	36-40 yaş arası	34	31.5
	41-45 yaş arası	27	25.0
	46-50 yaş arası	25	23.1
	51 yaş ve üzeri	10	9.3
Yaşanılan yer	İl Merkezi	32	29.6
	İlçe Merkezi	7	6.5
	Kasaba-Belde	19	17.6
	Köy-Mezra	25	23.1
	Ada	25	23.1



**Tablo 1.** Babaların yaşına ilişkin frekans ve yüzde değerleri (Devamı)

Değişkenler	Gruplar	f	%
Medeni durum	Evli	77	71.3
	Boşanmış	18	16.7
	Birlikte Yaşayan	4	3.7
	Dul	9	8.3
Eğitim durumu	İlkokul	2	1.9
	Ortaokul	11	10.2
	Lise	36	33.3
	Üniversite	33	30.6
	Yüksek Lisans	16	14.8
	Doktora	10	9.3
Aile tipi	Çekirdek Aile	48	44.4
	Geniş Aile	33	30.6
	Bölünmüş Aile	27	25.0
İş durumu	Tam Zamanlı (Özel)	49	45.4
	Tam Zamanlı (Devlet)	33	30.6
	Yarı Zamanlı (Özel)	8	7.4
	Yarı Zamanlı (Devlet)	4	3.7
	Emekli	4	3.7
	İşsiz	2	1.9
	Diğer	8	7.4
Gelir durumu	0-500 Euro	4	3.7
	501-1000 Euro	10	9.3
	1001-1500 Euro	20	18.5
	1501-2000 Euro	16	14.8
	2001-3000 Euro	26	24.1
	3001-4000 Euro	11	10.2
	4001-5000 Euro	3	2.8
	5001-10000 Euro	6	5.6
	10001 ve üzeri	12	11.1

Tablo 1 araştırmaya katılan 108 babanın yaşlarına bakıldığında; 35 yaş altı 12 (%11.1), 36-40 yaş arası 34 (%31.5), 41-45 yaş arası 27 (%25.0), 46-50 yaş arası 25 (%23.1) ve 51 yaş üzeri 10 (%9.3) baba tespit edilmiştir. Babaların yaşadıkları yerler incelendiğinde; il merkezinde 32 (%29.6), ilçe merkezinde 7 (%6.5), kasaba veya beldede 19 (%17.6), köy veya mezrada 25 (%23.1) ve adada 25 (%23.1) yaşadığı görülmüştür. Babaların medeni durum bilgileri; evli 77 (%71.3), boşanmış 18 (%16.7), birlikte yaşayan 4 (%3.7) ve dul 9 (%8.3) olarak tespit edilmiştir. Babaların; 2'si (%1.9) ilkokul, 11'i (%10.2) ortaokul, 36'sı (%33.3) lise, 33'ü (%30.6) üniversite, 16'sı (%14.8) yüksek lisans, 10'u (%9.3) doktora mezunudur. Babaların 48'inin (%44.4) çekirdek aileden, 33'ünün (%30.6) geniş aileden ve 27'sinin (%25.0) bölünmüş aileden oluştuğu tespit edilmiştir. Babaların iş durumlarında; özelde tam zamanlı 49 (%45.4), devlette tam zamanlı 33 (%30.6), özelde yarı zamanlı 8 (%7.4), devlette yarı zamanlı 4 (%3.7), emekli 4 (%3.7), işsiz 2 (%1.9), diğer 8 (%7.4) olduğu görülmüştür. Babaların; 0-500 Euro arası 4 (%3.7), 501-1000 Euro arası 10 (%9.3), 1001-1500 Euro arası 20 (%18.5), 1501-2000 Euro arası 16 (%14.8), 2001-3000 Euro arası 26 (%24.1), 3001-4000 Euro arası 11 (%10.2), 4001-5000 Euro arası 3 (%2.8), 5001-10000 Euro arası 6 (%5.6) ve 10001 Euro üzeri 12 (%11.1) şeklinde tespit edilmiştir.

### Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bireysel Bilgi Formu" ve "Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu" (WHOQOL-Bref) internet tabanlı form halinde uygulanmıştır.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Bireysel Bilgi Formu” toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan form araştırmaya dâhil edilen engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların sosyoekonomik ve demografik bilgilerini belirleme amaçlıdır.

#### *Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu (WHOQOL-Bref)*

WHOQOL ölçeği sağlıkla alakalı yaşam kalitesini yeryüzündeki farklı kültürler arasında karşılaştırma yapmayı sağlamak amacı ile geliştirilmiştir. WHOQOL-Bref, Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeğinin orijinal formunun 26 maddelik bir sürümüdür (Skevington ve diğerleri, 2004). Başlangıçta çeşitli ülkelerden 15 merkezin katkılarıyla yaşam kalitesinin subjektif olarak değerlendirilmesi için Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme aracıdır (The WHOQOL Group, 1998). WHOQOL-100 ölçeğinden “algılanan sağlık durumu” ve “algılanan yaşam kalitesi”, diğer 24 bölümden de birer soru dâhil edilerek oluşturulan bir ölçektir. WHOQOL-Bref, “Bedensel İyilik”, “Ruhsal İyilik”, “Sosyal İlişkiler” ve “Çevre” olmak üzere 4 boyuttan oluşmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu Yunanca da dâhil 20’yi aşkın dilde, 23 farklı ülkede yetişkinler üzerinde yürütülen çapraz-kesitsel veriler kullanılarak psikometrik özellikleri analiz edilmiştir (Skevington ve diğerleri, 2004; Arslantaş ve diğerleri, 2006). Yunanca versiyon, İngilizce orijinalindeki 26 soruyu ve Yunanca kültürel verilere (odak grubu çalışmaları ile) uyarlama sürecinde eklenen 4 yeni soruyu içermektedir. Bu yeni sorulardan 2’si beslenme ve iş memnuniyetine ilişkin olup, istatistiksel kriterlere göre fiziksel sağlık alanına dahil edilmiştir. Diğer iki soru ise sosyal yaşam ve aile yaşamına ilişkin olup, sosyal ilişkiler alanına dahil edilmiştir (Ginieri–Coccossis ve diğ., 2012). Yunanca olan formun geçerlik ve güvenilirliği Ginieri–Coccossis ve diğ. (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir

Son olarak soruların son iki haftayı göz önünde bulundurarak katılımcılardan cevaplanması istenir. Ölçeğin başında bulunan iki genel soru dışında tüm sorular kullanılarak tüm boyutlar değerlendirilir. Yanıtlar kişinin yaşadıklarının şiddetini, sıklığını ve bunun yanı sıra yaşanmışlıklarını tekrar gözden geçirmesini içermektedir (World Health Organization, 1997; Ginieri–Coccossis ve diğerleri, 2001; Ginieri–Coccossis ve diğerleri, 2012; Kocaman-Yıldırım ve diğerleri, 2009).

### **Verilerin Analizi**

Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babalardan elde edilen veriler istatistik programına girilmiştir. Demografik değişkenler, kişisel bilgi formundan elde edilerek gruplandırılmış ve bu gruplar içinde yer alan demografik özelliklere ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçekler kullanılarak elde edilen betimsel istatistikler de incelenmiştir. Bu istatistikler arasında mod, aritmetik ortalama, standart sapma, medyan, ranj, maksimum ve minimum değerler yer almaktadır.

Analiz süreci başlamadan önce, araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirlikleri hesaplanmıştır. Literatüre göre, elde edilen değer 0.70’den büyük olduğunda, ölçümün oldukça güvenilir olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2020). WHOQOL-Bref ölçeğinin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı için Cronbach Alpha değeri 0.914 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, WHOQOL-Bref ölçeğinin ölçümlerinin güvenilir olduğunu göstermektedir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi düzeyleri nasıldır?” sorusuna yanıt bulabilmek için WHOQOL-Bref ölçeğine ait aritmetik ortalama, standart sapma, maksimum ve minimum değerleri Tablo2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss	Min. deę.	Mak. deę.
Genel Sağlık	108	3.431	.975	1.00	5.00
Bedensel Boyut	108	2.995	.586	1.57	5.00
Ruhsal Boyut	108	3.343	.611	2.00	4.67
Sosyal Boyut	108	3.148	.958	1.33	5.00
Çevresel Boyut	108	3.162	.765	1.13	5.00
WHOQOL-Bref	108	3.167	.622	1.81	4.73

Tablo 2 incelendiğinde babaların yaşam kalitesi düzeyleri verilmiştir. WHOQOL-Bref ölçeğinin genel toplam puan ortalamaları incelendiğinde babaların puan ortalaması 4.73 olarak bulunmuş ve babaların puan ortalamasına bakıldığında ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Genel Sağlık alt boyutu incelendiğinde babaların puan ortalaması 3.431 olarak bulunmuştur. Bu alt boyutta en yüksek alınan puan 5.00 en düşük puan 1.00'dır. Bu sebeple babaların yaşam kalitesinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Bedensel Boyut alt boyutu incelendiğinde babaların en yüksek puan ortalaması 5.00, en düşük puan ortalaması 1.57 olarak hesaplanmıştır. Babaların puan ortalaması 2.995 olarak bulunmuş bu alt boyutta da yaşam kalitesinin ortalamanın üzerinde olduğu görülmüştür. Ruhsal boyut incelendiğinde ise babaların en düşük puan ortalaması 2.00, en yüksek puan ortalaması 4.67 olarak tespit edilmiştir. Buna ek olarak ruhsal boyutta babaların puan ortalaması 3.343 olarak hesaplanmış ve ortalamanın üzerinde olduğu belirlenmiştir. Sosyal boyutta babaların en düşük puan ortalaması 1.33, en yüksek puan ortalaması 5.00 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca babaların puan ortalaması 3.148 olarak bulunmuştur ve ortalamanın üzerinde olduğunu söylemek mümkündür. Çevresel boyutta babaların en düşük puan ortalaması 1.13, en yüksek puan ortalaması 5.00 bulunmuştur. Çevresel boyutta babaların puan ortalaması 3.162 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda babaların çevresel boyutta da diğer boyutlardaki gibi yaşam kalitesinin ortalamanın üzerinde olduğu söylenebilir.

186

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puan ortalamaları yaşa, yaşanılan yere, medeni durumuna ve eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi düzeylerinin babaların yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla analizlere başlamadan önce normallik değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi düzeylerine ilişkin yaş değişkenine göre normallik analizi sonuçları

Ölçek	Yaş	Çarpıklık değerleri		Basıklık değerleri	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
WHOQOL-Bref	35 ve altı	.310	.637	-1.488	1.232
	36-40	.031	.403	-.109	.788
	41-45	-.004	.448	-.102	.872
	46-50	.350	.464	.097	.902
	50 ve üzeri	.539	.687	-.982	1.334

Tablo 3 incelendiğinde babaların yaş değişkenine göre yaşam kalitesi puanlarının normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.500 ile +1.500 arasında olduğu görülmüştür.

Babaların yaş değişkenine göre babaların yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Babaların yaşına göre yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları

	Levene Statistic	Sd1	Sd2	p
WHOQOL-Bref	1.285	4	103	.281

Varyansların homojenliği varsayımı için Levene's Testi yapılmıştır. Tablo 4 incelendiğinde, Levene's Testi sonucunda babaların yaşlarına göre yaşam kalitesi ( $p>.05$ ) bulunmuştur. Babaların yaş değişkeninde yaşam kalitesinde homojenlik sağlanmıştır. Babaların yaş değişkeninde yaşam kalitesinde normallik ve homojenlik sağlandığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır.

Engelli veya Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip babaların yaşam kalitesi düzeylerine ait puanlarının babanın yaşı değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan tek yönlü varyans analizinden (One Way ANOVA) elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puanlarının yaş değişkenine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ort.	F	p	Fark
Genel sağlık	35 altı	12	3.583	1.125	<b>Gruplar arası</b>	8.335	4	2.084	2.298	.064	
	36-40	34	3.309	1.015	<b>Gruplar içi</b>	93.394	103	.907			
	41-45	27	3.759	.726	<b>Toplam</b>	101.729	107				-
	46-50	25	3.340	.894							
	51 üzeri	10	2.750	1.184							
Bedensel hovut	35 altı	12	2.952	.522	<b>Gruplar arası</b>	2.431	4	.608	1.824	.130	
	36-40	34	2.933	.551	<b>Gruplar içi</b>	34.330	103	.333			
	41-45	27	3.116	.487	<b>Toplam</b>	36.761	107				-
	46-50	25	2.977	.733							
	51 üzeri	10	2.543	.503							
Ruhsal hovut	35 altı	12	3.125	.766	<b>Gruplar arası</b>	4.793	4	1.198	3.507	0.10	
	36-40	34	3.284	.619	<b>Gruplar içi</b>	35.198	103	.342			3>1
	41-45	27	3.642	.383	<b>Toplam</b>	39.991	107				3>2
	46-50	25	3.367	.651							3>5
	51 üzeri	10	2.933	.486							
Sosyal hovut	35 altı	12	3.000	1.119	<b>Gruplar arası</b>	4.762	4	1.190	1.311	.271	
	36-40	34	3.010	.993	<b>Gruplar içi</b>	93.535	103	.908			
	41-45	27	3.494	.839	<b>Toplam</b>	98.296	107				-
	46-50	25	3.133	.913							
	51 üzeri	10	2.900	.994							
Cevresel hovut	35 altı	12	3.208	.685	<b>Gruplar arası</b>	5.963	4	1.491	2.707	.034	
	36-40	34	2.930	.769	<b>Gruplar içi</b>	56.732	103	.551			3>2
	41-45	27	3.514	.621	<b>Toplam</b>	62.696	107				3>5
	46-50	25	3.185	.754							
	51 üzeri	10	2.888	.965							
WHOQOL-Bref	35 altı	12	3.125	.675	<b>Gruplar arası</b>	4.071	4	1.018	2.811	.029	
	36-40	34	3.051	.616	<b>Gruplar içi</b>	37.291	103	.362			3>2
	41-45	27	3.453	.456	<b>Toplam</b>	41.361	107				3>5
	46-50	25	3.185	.666							
	51 üzeri	10	2.796	.643							

1: 35 yaş ve altı, 2: 36-40 yaş arası, 3: 41-45 yaş arası, 4: 46-50 yaş arası, 5: 51 yaş ve üzeri

Tablo 5'e bakıldığında babaların yaşam kalitesi ölçeğinin genel puan ortalamasında anlamlı düzeyde bir farklılığa rastlanmıştır [ $F_{(4-107)} = 2.811$ ;  $p < .05$ ]. Yapılan analiz sonucunda WHOQOL Ölçeğinde; 41-45 yaş arasında ( $\bar{X} = 3.453$ ) ve 36-40 yaş arasında ( $\bar{X} = 3.051$ ) 41-45 yaş arasındaki babaların lehine, 41-45 yaş arasında ( $\bar{X} = 3.453$ ) ve 51 yaş üzerinde ( $\bar{X} = 2.796$ ) 41-45 yaş arasındaki babaların lehine anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. WHOQOL-Bref ölçeğinin alt boyutları tek tek incelenmiştir. Genel Sağlık [ $F_{(4-107)} = 2.298$ ;  $p > .05$ ], Bedensel Boyut [ $F_{(4-107)} = 1.824$ ;  $p > .05$ ] ve Sosyal Boyut [ $F_{(4-107)} = 1.311$ ;  $p > .05$ ] alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Ruhsal Boyutta; 41-45 yaş arasında ( $\bar{X} = 3.642$ ) ve 35 yaş altında ( $\bar{X} = 3.125$ ) 41-45 yaş arasındaki babaların lehine, 41-45 yaş arasında ( $\bar{X} = 3.642$ ) ve 36-40 yaş arasında ( $\bar{X} = 3.284$ ) 41-45 yaş arasındaki babaların lehine ve son olarak 41-45 yaş arasında ( $\bar{X} = 3.642$ ) ve 51 yaş üzerinde ( $\bar{X} = 2.933$ ) 41-45 yaş arasındaki babaların lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $F_{(4-107)} = 3.507$ ;  $p < .05$ ]. Çevresel Boyutta; 41-45 yaş arasında ( $\bar{X} = 3.514$ ) ve 36-40 yaş arasında ( $\bar{X} = 2.930$ ) 41-45 yaş arasındaki babaların lehine ve 41-45 yaş arasında ( $\bar{X} = 3.514$ ) ve 36-40 yaş arasında 51 yaş üzerinde ( $\bar{X} = 2.888$ ) 41-45 yaş arasındaki babaların lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır [ $F_{(4-107)} = 2.707$ ;  $p < .05$ ].

Engelli veya Özel Eğitim Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip babaların yaşam kalitesi puanlarının babaların medeni durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla analizlere başlamadan önce normallik değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Özel gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi puanlarına ilişkin yerleşim yeri değişkenine göre normallik analizi sonuçları

Ölçek	Yerleşim Yeri	Çarpıklık değerleri		Basıklık değerleri	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
WHOQOL-Bref	İl Merkezi	-.416	.414	-.672	.809
	İlçe Merkezi	.082	.794	-1.193	1.587
	Kasaba-Belde	.048	.524	-.146	1.014
	Köy-Mezra	.200	.464	-.904	.902
	Ada	-.290	.464	1.791	.902

188

Tablo 6 incelendiğinde babaların yerleşim yeri değişkenine göre yaşam kalitesi puanlarının normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.500 ile +1.500 arasında olmadığı belirlenmiştir.

Babaların yerleşim yeri değişkenine göre babaların yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Babaların yerleşim yeri göre yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları

	Levene statistic	Sd1	Sd2	p
WHOQOL-Bref	1.356	4	103	.254

Varyansların homojenliği varsayımı için Levene's Testi yapılmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, Levene's Testi sonucunda babaların yerleşim yerlerine göre yaşam kalitesi puanlarında varyansların homojen dağılım gösterdiği ( $p > .05$ ) tespit edilmiştir.

Babaların yerleşim yeri değişkenine göre normallik varsayımı sağlanmıyor fakat homojenlik sağlanıyor. Bu duruma göre analizlerin non-parametrik analizlerden olan Kruskal-Wallis olmasına karar verilmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi puanlarının yerleşim yeri değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testi analizi sonuçlarına Tablo 8'de belirtilmiştir.

**Tablo 8.** Özel gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi puanlarının yerleşim yeri değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Genel sağlık	İl Merkezi	32	62.16	4	4.376	.357	-
	İlçe Merkezi	7	53.07				
	Kasaba-Belde	19	56.66				
	Köy-Mezra	25	45.30				
	Ada	38	52.66				
Bedensel boyut	İl Merkezi	32	62.02	4	12.070	.017	1>4, 5>3
	İlçe Merkezi	7	56.43				
	Kasaba-Belde	19	43.74				
	Köy-Mezra	25	41.12				
	Ada	38	65.90				
Ruhsal boyut	İl Merkezi	32	61.05	4	15.963	.003	1>4, 5>3 5>4
	İlçe Merkezi	7	55.93				
	Kasaba-Belde	19	45.87				
	Köy-Mezra	25	36.84				
	Ada	38	66.10				
Sosyal boyut	İl Merkezi	32	63.22	4	9.349	.053	-
	İlçe Merkezi	7	41.21				
	Kasaba-Belde	19	45.89				
	Köy-Mezra	25	45.12				
	Ada	38	62.98				
Çevresel boyut	İl Merkezi	32	63.47	4	14.109	.007	1>4, 2>4 5>4
	İlçe Merkezi	7	63.43				
	Kasaba-Belde	19	51.68				
	Köy-Mezra	25	35.34				
	Ada	38	61.82				
WHOQOL-Bref	İl Merkezi	32	64.27	4	14.541	.006	1>4, 5>3 5>4
	İlçe Merkezi	7	55.21				
	Kasaba-Belde	19	48.03				
	Köy-Mezra	25	36.72				
	Ada	38	64.50				

1: İl Merkezi, 2: İlçe Merkezi, 3: Kasaba-Belde, 4: Köy-Mezra, 5: Ada

Tablo 8'e bakıldığında engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yerleşim durumu değişkenini içeren beş grubun yaşam kalitesi düzeylerinde fark olup olmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yerleşim yeri değişkenine göre yaşam kalitesinde ise yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık olduğu görülmüştür [ $\chi^2_{(4)} = 14.541$ ,  $p < .05$ ]. Bu farklılığın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testi ile çoklu analiz yapılmıştır. İl merkezinde yaşayan babalar ile köy-mezrada yaşayan babalar arasında il merkezinde yaşayan babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $U = 213.000$ ;  $Z = -3.009$ ;  $p < .05$ ). Kasaba veya beldede yaşayan babalar ile adada yaşayan babaların arasında adada yaşayan babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ( $U = 150.500$ ;  $Z = -2.063$ ;  $p < .05$ ). Köy veya mezrada yaşayan babalar ile adada yaşayan babalar arasında adada yaşayan babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $U = 148.000$ ;  $Z = -3.194$ ;  $p < .05$ ).

WHOQOL-Bref ölçeğinin alt boyutları da incelenmiştir. Genel Sağlık Boyutunda [ $\chi^2_{(4)} = 4.376$ ,  $p > .05$ ] ve Sosyal Boyutunda [ $\chi^2_{(4)} = 9.349$ ,  $p > .05$ ] anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Bedensel Boyut [ $\chi^2_{(4)} = 12.070$ ,  $p < .05$ ], Ruhsal Boyut [ $\chi^2_{(4)} = 15.963$ ,  $p > .05$ ] ve Çevresel Boyutta [ $\chi^2_{(4)} = 14.109$ ,  $p > .05$ ] anlamlı farklılık olduğu yapılan analizler sonucunda ortaya

çıkıştır. Anlamli farklıliğin çıktığı Bedensel, Ruhsal ve Çevresel boyutlarda, anlamli farklıliğin kaynağını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi çoklu karşılaştırmaları yapılmıştır.

Ölçeğin Bedensel Boyutunda; il merkezinde yaşayan babalar ile köy veya mezrada yaşayan babalar arasında il merkezinde yaşayan babalar lehine anlamli farklılık tespit edilmiştir ( $U = 252.000$ ;  $Z = -2.389$ ;  $p < .05$ ). Kasaba veya beldede yaşayan babalar ile adada yaşayan babalar arasında adada yaşayan babalar lehine anlamli farklılık olduğu görülmüştür ( $U = 136.000$ ;  $Z = -2.417$ ;  $p < .05$ ). Köy veya mezrada yaşayan babalar ile adada yaşayan babalar arasında adada yaşayan babalar lehine anlamli farklılık olduğu saptanmıştır ( $U = 153.000$ ;  $Z = -3.104$ ;  $p < .05$ ).

Ölçeğin Ruhsal Boyutunda il merkezinde yaşayan babalar ile köy veya mezrada yaşayan babalar arasında il merkezinde yaşayan babalar lehine anlamli düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $U = 215.000$ ;  $Z = -2.985$ ;  $p < .05$ ). Kasaba veya beldede yaşayan babalar ile adada yaşayan babalar arasında adada yaşayan babalar lehine anlamli farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $U = 135.000$ ;  $Z = -2.080$ ;  $p < .05$ ). Son olarak köy veya mezrada yaşayan babalar ile adada yaşayan babalar arasında adada yaşayan babalar lehine anlamli farklılık bulunmuştur ( $U = 142.000$ ;  $Z = -3.333$ ;  $p < .05$ ).

Ölçeğin Çevresel Boyutunda il merkezinde yaşayan babalar ile köy veya mezrada yaşayan babalar arasında il merkezinde yaşayan babalar lehine anlamli düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ( $U = 193.000$ ;  $Z = -3.335$ ;  $p < .05$ ). İlçe merkezinde yaşayan babalar ile köy veya mezrada yaşayan babalar arasında ilçe merkezinde yaşayan babalar lehine anlamli düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $U = 43.500$ ;  $Z = -2.011$ ;  $p < .05$ ). Köy veya mezrada yaşayan babalar ile adada yaşayan babalar arasında adada yaşayan babalar lehine anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $U = 160.500$ ;  $Z = -2.957$ ;  $p < .05$ ).

Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi babaların medeni durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla analizlere başlamadan önce normallik değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puanlarına ilişkin medeni durum değişkenine göre normallik analizi sonuçları

Ölçek	Medeni Durum	Çarpıklık değerleri		Basıklık değerleri	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
WHOQOL-Bref	Evli	.083	.274	-.224	.541
	Boşanmış	-.049	.536	-1.441	1.038
	Birlikte yaşayan	.767	1.014	-1.653	2.619
	Dul	-.178	.717	-1.614	1.400

Tablo 9 incelendiğinde babaların medeni durum değişkenine göre yaşam kalitesi ölçeğinden aldıkları puanların normallik analizi yapılmıştır. Normallik analizi sonucuna göre babaların medeni durumlarında WHOQOL-Bref ölçeğinde normal dağılım göstermediği görülmüştür.

Babaların medeni durum değişkenine göre babaların yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

**Tablo 10.** Babaların medeni durum göre yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları

	Levene statistic	Sd1	Sd2	p
WHOQOL-Bref	7.305	3	104	.000

Varyansların homojenliği varsayımı için Levene's Testi yapılmıştır. Tablo 10 incelendiğinde, Levene's Testi sonucunda babaların medeni durumlarının yaşam kalitesi düzeylerinin homojen olmadığı ( $p < .05$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki varyanslar varsayımı incelendiğinde babaların yaşam kalitesi puanlarında normallik ve homojenlik sağlanmadığı için non-parametrik analizlerden olan Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Özel gereksinimli çocuğu olan babaların WHOQOL-Bref ölçeğinde yaşam kalitesi puanlarının medeni durum değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testi analizi sonuçlarına Tablo 11'de belirtilmiştir.

**Tablo 11.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puanlarının medeni durum değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Genel sağlık	Evli	77	55.03	3	2.778	.427	-
	Boşanmış	18	57.67				
	Birlikte Yaşama	4	29.75				
	Dul	9	54.61				
Bedensel boyut	Evli	77	56.42	3	2.953	.399	-
	Boşanmış	18	43.22				
	Birlikte Yaşama	4	55.25				
	Dul	9	60.28				
Ruhsal boyut	Evli	77	56.40	3	3.675	.299	-
	Boşanmış	18	43.06				
	Birlikte Yaşama	4	48.38				
	Dul	9	63.83				
Sosyal boyut	Evli	77	58.52	3	6.344	.096	-
	Boşanmış	18	38.11				
	Birlikte Yaşama	4	50.13				
	Dul	9	54.83				
Çevresel boyut	Evli	77	54.26	3	.453	.929	-
	Boşanmış	18	52.22				
	Birlikte Yaşama	4	62.63				
	Dul	9	57.50				
WHOQOL-Bref	Evli	77	56.04	3	1.668	.644	-
	Boşanmış	18	46.58				
	Birlikte Yaşama	4	49.38				
	Dul	9	59.44				

1: Evli, 2: Boşanmış, 3: Birlikte Yaşama, 4: Dul

Tablo 11 incelendiğinde engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların medeni durum değişkenini içeren dört grubun yaşam kalitesi düzeylerinde fark olup olmadığını görmek için Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Özel gereksinimli çocuğu olan babaların yerleşim yeri değişkenine göre yaşam kalitesi puanlarında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $\chi^2_{(3)} = 1.668$ ,  $p > .05$ ]. WHOQOL-Bref ölçeğinin alt boyutlarında da anlamlı farklılık var mı kontrol edilmiştir. Genel Sağlık alt boyutunda [ $\chi^2_{(3)} = 2.778$ ,  $p > .05$ ], Bedensel Boyutunda [ $\chi^2_{(3)} = 2.953$ ,  $p > .05$ ], Ruhsal Boyutunda [ $\chi^2_{(3)} = 3.675$ ,  $p > .05$ ], Sosyal Boyutunda [ $\chi^2_{(3)} = 6.344$ ,  $p > .05$ ] ve Çevresel Boyutunda [ $\chi^2_{(3)} = .453$ ,  $p > .05$ ] anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi babaların eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla analizlere başlamadan önce normallik değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 13'te yer verilmiştir.

**Tablo 13.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puanlarına ilişkin eğitim durumu değişkenine göre normallik analizi sonuçları

Ölçek	Yerleşim yeri	Çarpıklık değerleri		Basıklık değerleri	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
WHOQOL-Bref	İlkokul	-	-	-	-
	Ortaokul	.661	.661	.285	1.279
	Lise	.064	.393	-.098	.768
	Üniversite	-.373	.409	-.384	.798
	Yüksek Lisans	.130	.564	-1.232	1.091
	Doktora	-1.801	.687	4.359	1.334



Tablo 13 incelendiğinde babaların eğitim durumu değişkenine göre yaşam kalitesi ölçeğindeki puanlarının normallik analizi yapılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda ilkokul mezunu babalarda çarpıklık ve basıklık değeri çıkmamıştır.

Babaların eğitim durumu değişkenine göre babaların yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14.** Babaların eğitim durumu göre yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları

	Levene statistic	Sd1	Sd2	p
WHOQOL-Bref	.741	5	102	.594

Varyansların homojenliği varsayımı için Levene's Testi yapılmıştır. Tablo 14 incelendiğinde, Levene's Testi sonucunda babaların eğitim durumuna göre yaşam kaliteleri düzeylerinin ( $p>.05$ ) homojen dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Babaların eğitim durumu değişkeninde varyanslar incelendiğinde normal dağılım göstermediği ama homojen olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda babaların eğitim durumu değişkeninde ölçekte non-parametrik analizler kullanılmasına karar verilmiştir. Non-parametrik analizlerden Kruskal-Wallis testi uygulanmıştır. Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puanlarının eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testi analizi sonuçlarına Tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puanlarının eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Genel sağlık	İlkokul	2	39.50	5	8.488	.131	
	Ortaokul	11	50.32				
	Lise	36	48.03				
	Üniversite	33	57.48				
	Yüksek Lisans	16	52.84				
	Doktora	10	78.20				
Bedensel boyut	İlkokul	2	45.25	5	10.405	.065	
	Ortaokul	11	59.77				
	Lise	36	44.81				
	Üniversite	33	57.82				
	Yüksek Lisans	16	51.94				
	Doktora	10	78.60				
Ruhsal boyut	İlkokul	2	38.00	5	14.982	.010	
	Ortaokul	11	61.59				
	Lise	36	44.22				4>3, 6>3
	Üniversite	33	57.73				6>4, 6>5
	Yüksek Lisans	16	49.50				
	Doktora	10	84.35				
Sosyal boyut	İlkokul	2	55.00	5	10.537	.061	
	Ortaokul	11	61.77				
	Lise	36	49.53				
	Üniversite	33	50.35				
	Yüksek Lisans	16	51.47				
	Doktora	10	82.85				

1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: Üniversite, 5: Yüksek Lisans, 6: Doktora

**Tablo 15.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puanlarının eğitim durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları (Tablonun devamı)

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Çevresel boyut	İlkokul	2	41.75	5	20.199	.001	
	Ortaokul	11	61.91				2>3, 4>3
	Lise	36	40.04				6>2, 6>3
	Üniversite	33	59.00				6>4, 6>5
	Yüksek Lisans	16	53.88				
	Doktora	10	87.10				
WHOQOL-Bref	İlkokul	2	41.75	5	16.928	.005	
	Ortaokul	11	59.55				4>3, 6>2, 6>3, 6>4
	Lise	36	43.14				6>5
	Üniversite	33	57.21				
	Yüksek Lisans	16	51.88				
	Doktora	10	87.65				

1: İlkokul, 2: Ortaokul, 3: Lise, 4: Üniversite, 5: Yüksek Lisans, 6: Doktora

Tablo 15'e göre engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların eğitim durumu değişkenine göre yaşam kalitesi puanlarında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir [ $\chi^2_{(5)} = 16.928$ ,  $p < .05$ ]. Gruplar arasında çıkan farklılığın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney u testi çoklu karşılaştırma analizi uygulanmıştır. Ortaokul mezunu babalar ile doktora mezunları arasında doktora mezunları lehine ( $U = 23.000$ ;  $Z = -2.256$ ;  $p < .05$ ). Lise mezunu babalar ile üniversite mezunu babalar arasında üniversite mezunları lehine ( $U = 420.000$ ;  $Z = -2.091$ ;  $p < .05$ ), lise mezunu babalar ile doktora mezunu babalar arasında doktora mezunu babalar lehine ( $U = 49.000$ ;  $Z = -3.490$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Üniversite mezunu babalar ile doktora mezunu babalar arasında doktora mezunu babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ( $U = 53.500$ ;  $Z = -3.208$ ;  $p < .05$ ). Yüksek lisans mezunu babalar ile doktora mezunu babalar arasında doktora mezunu babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $U = 30.500$ ;  $Z = -2.610$ ;  $p < .05$ ).

WHOQOL-Bref ölçeğinin alt boyutlarında da anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi analizi yapılmıştır. Genel Sağlık Alt Boyutunda [ $\chi^2_{(5)} = 8.488$ ,  $p > .05$ ], Bedensel Boyutunda [ $\chi^2_{(5)} = 10.405$ ,  $p > .05$ ], Sosyal Boyutunda [ $\chi^2_{(5)} = 10.537$ ,  $p > .05$ ] anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Ruhsal Boyutunda [ $\chi^2_{(5)} = 14.982$ ,  $p < .05$ ] ve Çevresel Boyutunda [ $\chi^2_{(5)} = 20.199$ ,  $p < .05$ ] ise anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Anlamlı farklılık tespit edilen Ruhsal ve Çevresel boyutlarında farkın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U testi çoklu karşılaştırması yapılmıştır.

Ölçeğin Ruhsal Boyutunda lise mezunu babalar ile üniversite mezunu babalar arasında üniversite mezunu babalar lehine ( $U = 416.500$ ;  $Z = -2.146$   $p < .05$ ) ve lise mezunu babalar ile doktora mezunu babalar arasında doktora mezunu babalar lehine ( $U = 65.500$ ;  $Z = -3.064$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca üniversite mezunu babalar ile doktora mezunu babalar arasında da doktora mezunları lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ( $U = 68.000$ ;  $Z = -2.814$ ;  $p < .05$ ).

Ölçeğin Çevresel Boyutunda ortaokul mezunu babalar ile lise mezunu babalar arasında ortaokul mezunu babalar lehine ( $U = 115.500$ ;  $Z = -2.078$ ;  $p < .05$ ) ve ortaokul mezunu babalar ile doktora mezunu babalar arasında doktora mezunu babalar lehine ( $U = 26.000$ ;  $Z = -2.047$ ;  $p < .05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Lise mezunu babalar ile üniversite mezunu babalar arasında üniversite mezunları lehine ( $U = 364.000$ ;  $Z = -2.769$ ;  $p < .05$ ) ve lise mezunu babalar ile doktora mezunu babalar arasında doktora mezunları lehine ( $U = 46.000$ ;  $Z = -3.574$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. Üniversite mezunu babalar ile doktora mezunu babalar arasında da doktora mezunu babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $U = 59.000$ ;  $Z = -3.054$ ;  $p < .05$ ).

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puan ortalamaları aile tipine, iş durumuna ve aylık ortalama gelir düzeyine

göre farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap bulmak için yapılan analiz sonuçları tablolar halinde sırayla sunulmuştur.

Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi babaların aile tipi değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla analizlere başlamadan önce normallik değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Özel gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi puanlarına ilişkin aile tipi değişkenine göre normallik analizi sonuçları

Ölçek	Aile Tipi	Çarpıklık değerleri		Basıklık değerleri	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
WHOQOL-Bref	Çekirdek	.103	.343	-.353	.674
	Geniş	-.029	.409	-.477	.798
	Bölünmüş	.054	.448	-1.094	.872

Tablo 16'ya göre engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların aile tipi değişkenine göre yaşam kalitesi puanlarının normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucu Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.500 ile +1.500 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Babaların aile tipi değişkenine göre babaların yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

**Tablo 17.** Babaların aile tipi göre yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları

	Levene statistic	Sd1	Sd2	p
WHOQOL-Bref	7.111	2	105	.001

Varyansların homojenliği varsayımı için Levene's Testi yapılmıştır. Tablo 17 incelendiğinde, Levene's Testi sonucunda babaların aile tipi değişkenine göre yaşam kalitelerinin heterojen ( $p < .05$ ) olduğu görülmüştür. Tablo 16 ve 17 incelendiğinde WHOQOL-Bref ölçeğinde babaların aile tipine göre normallik varyansı sağlandığı ama homojenlik varyansı sağlanmadığı için Welch ANOVA analizi uygulanmıştır.

Engelli veya özel eğitim gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi ait puanlarının aile tipi değişkenine göre farklılaşma durumunu incelemek için yapılan Welch ANOVA analizinde elde edilen bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18.** Engelli veya özel eğitim gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi puanlarının aile tipi değişkenine göre yapılan Welch ANOVA analizi sonuçları

	Aile tipi	N	$\bar{X}$	Ss	Statistic	df1	df2	p	Fark
Genel sağlık	Çekirdek	48	3.385	.767	.115	2	53.606	.892	
	Geniş	33	3.439	1.102					-
	Bölünmüş	27	3.500	1.160					
Bedensel boyut	Çekirdek	48	2.976	.470	.117	2	54.070	.890	
	Geniş	33	2.918	.570					-
	Bölünmüş	27	2.963	.782					
Ruhsal boyut	Çekirdek	48	3.354	.511	.018	2	55.549	.982	
	Geniş	33	3.328	.698					-
	Bölünmüş	27	3.340	.683					
Sosyal boyut	Çekirdek	48	3.222	.918	.670	2	60.313	.515	
	Geniş	33	3.192	1.014					-
	Bölünmüş	27	2.963	.971					
Çevresel boyut	Çekirdek	48	3.164	.604	.005	2	53.926	.995	
	Geniş	33	3.152	.692					-
	Bölünmüş	27	3.171	1.078					

**Tablo 18.** Engelli veya özel eğitim gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi puanlarının aile tipi değişkenine göre yapılan Welch ANOVA analizi sonuçları (Tablonun devamı)

	Aile tipi	N	$\bar{X}$	Ss	Statistic	df1	df2	p	Fark
WHOQOL-Bref	Çekirdek	48	3.181	.491	.024	2	53.623	.976	
	Geniş	33	3.156	.617					-
	Bölünmüş	27	3.155	.829					

Tablo 18 incelendiğinde babaların aile yapısına göre yapılan Welch ANOVA analizi sonucunda yaşam kalitesinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ( $F = .024$ ;  $p > .05$ ). Ayrıca yaşam kalitesi ölçeğinin alt boyutlarında da Welch ANOVA analizi uygulanmıştır. Genel Sağlık alt boyutunda ( $F = .115$ ;  $p > .05$ ), Bedensel Boyutta ( $F = .117$ ;  $p > .05$ ), Ruhsal Boyutta ( $F = .018$   $p > .05$ ), Sosyal Boyutta ( $F = .670$ ;  $p > .05$ ) ve Çevresel Boyutta ( $F = .005$ ;  $p > .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık görülmemiştir.

Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi babaların iş durumu değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla analizlere başlamadan önce normallik değerleri kontrol edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 19'da belirtilmiştir.

**Tablo 19.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puanlarına ilişkin iş durumu değişkenine göre normallik analizi sonuçları

Ölçek	İş Durumu	Çarpıklık değerleri		Basıklık değerleri	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
WHOQOL-Bref	Tam Zamanlı (Özel)	-.043	.340	-.167	.668
	Tam Zamanlı (Devlet)	.053	.409	-1.141	.798
	Yarı Zamanlı (Özel)	1.818	.752	3.966	1.481
	Yarı Zamanlı (Devlet)	-1.843	1.014	3.559	2.619
	Emekli	1.814	1.014	3.462	2.619
	İşsiz	-	-	-	-
	Diğer	-.250	.752	-.515	1.481

195

Tablo 19 incelendiğinde engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların iş durumu değişkenine göre yaşam kalitesi ölçeğindeki puanlarının normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda işsiz babalarda herhangi bir normallik değeri ortaya çıkmamıştır.

Babaların iş durumu değişkenine göre babaların yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20.** Babaların iş durumu göre yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları

	Levene statistic	Sd1	Sd2	p
WHOQOL-Bref	1.810	6	101	.104

Varyansların homojenliği varsayımı için Levene's Testi yapılmıştır. Tablo 20 incelendiğinde, Levene's Testi sonucunda babaların iş durumu değişkenine göre yaşam kalitelerinin düzeyinin ( $p > .05$ ) homojen olduğu görülmüştür.

Babaların iş durumu değişkeninde yaşam kalitesi düzeyinin normal dağılmadığı ve homojen olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sebeple non-parametrik analizlerden Kruskal-Wallis analizinin kullanılmasına karar verilmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi puanlarının iş durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testi analizi sonuçları Tablo 21'de gösterilmiştir.

**Tablo 21.** Özel gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi puanlarının iş durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Genel sağlık	Tam Zamanlı (Özel)	49	65.11	6	31.979	.000	
	Tam Zamanlı (Devlet)	33	60.79				1>3, 1>4
	Yarı Zamanlı (Özel)	8	26.00				1>5, 1>6
	Yarı Zamanlı (Devlet)	4	22.50				1>7, 2>3
	Emekli	4	12.00				2>4, 2>5
	İşsiz	2	7.25				2>6, 7>5
	Diğer	8	41.13				7>6
Bedensel boyut	Tam Zamanlı (Özel)	49	63.47	6	18.840	.004	
	Tam Zamanlı (Devlet)	33	53.06				
	Yarı Zamanlı (Özel)	8	40.63				1>4, 1>5
	Yarı Zamanlı (Devlet)	4	21.00				1>6, 2>6
	Emekli	4	25.75				7>4, 7>5
	İşsiz	2	7.00				7>6
	Diğer	8	62.38				
Ruhsal boyut	Tam Zamanlı (Özel)	49	66.19	6	22.013	.001	
	Tam Zamanlı (Devlet)	33	53.35				
	Yarı Zamanlı (Özel)	8	33.81				1>3, 1>4
	Yarı Zamanlı (Devlet)	4	22.88				1>5, 1>6
	Emekli	4	26.00				2>4, 2>6
	İşsiz	2	11.25				7>4, 7>6
	Diğer	8	49.19				
Sosyal boyut	Tam Zamanlı (Özel)	49	62.48	6	9.030	.172	
	Tam Zamanlı (Devlet)	33	51.71				
	Yarı Zamanlı (Özel)	8	49.50				
	Yarı Zamanlı (Devlet)	4	49.25				-
	Emekli	4	41.50				
	İşsiz	2	16.50				
	Diğer	8	40.75				
Çevresel boyut	Tam Zamanlı (Özel)	49	60.89	6	15.369	.018	
	Tam Zamanlı (Devlet)	33	57.05				
	Yarı Zamanlı (Özel)	8	40.75				1>4, 1>5
	Yarı Zamanlı (Devlet)	4	32.00				1>6, 2>5
	Emekli	4	23.63				2>6, 3>6
	İşsiz	2	2.75				7>6
	Diğer	8	58.25				
WHOQOL-Bref	Tam Zamanlı (Özel)	49	64.71	6	21.423	.002	
	Tam Zamanlı (Devlet)	33	55.24				
	Yarı Zamanlı (Özel)	8	35.00				1>3, 1>4
	Yarı Zamanlı (Devlet)	4	25.63				1>5, 1>6
	Emekli	4	22.38				2>5, 2>6
	İşsiz	2	3.00				7>6
	Diğer	8	51.75				

1: Tam zamanlı (özel), 2: Tam zamanlı (devlet), 3: yarı zamanlı (özel), 4: yarı zamanlı (devlet), 5: Emekli, 6: işsiz, 7: Diğer

Tablo 21 incelendiğinde engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yedi grubun yaşam kalitesi ve düzeylerinde fark olup olmadığını görmek için Kruskal-Wallis testi analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre özel gereksinimli çocuğu olan babaların gelir durumu

değişkenine göre WHOQOL-Bref ölçeğinde anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır [ $\chi^2_{(6)} = 21.423$ ,  $p < .05$ ]. Bu anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek için Mann-Whitney U testi çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile özel sektörde yarı zamanlı çalışan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 89.000$ ;  $Z = -2.459$ ;  $p < .05$ ), özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile devlette yarı zamanlı çalışan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 15.500$ ;  $Z = -2.779$ ;  $p < .05$ ), özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile emekli olan babalar arasında özel sektörde çalışan babalar lehine ( $U = 30.500$ ;  $Z = -2.274$ ;  $p < .05$ ) ve özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = .500$ ;  $Z = -2.355$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Devlette tam zamanlı çalışan babalar ile emekli olan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 22.500$ ;  $Z = -2.130$ ;  $p < .05$ ), devlette tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.348$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşsiz babalar ile diğer meslek grubunda bulunan babalar arasında diğer meslek grubundaki babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir ( $U = .000$ ;  $Z = -2.095$ ;  $p < .05$ ).

WHOQOL-Bref ölçeğinde anlamlı farklılık tespit edilince alt boyutlarda da anlamlı farklılık olup olmadığını kontrol etmek için Kruskal-Wallis testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda göre Sosyal Boyutta anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(6)} = 9.030$ ,  $p > .05$ ]. Buna karşın diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Genel Sağlık çıkmıştır [ $\chi^2_{(6)} = 31.979$ ,  $p < .05$ ], Bedensel Boyutta [ $\chi^2_{(6)} = 18.840$ ,  $p < .05$ ], Ruhsal Boyutta [ $\chi^2_{(6)} = 22.013$ ,  $p < .05$ ] ve Çevresel Boyutta [ $\chi^2_{(6)} = 15.369$ ,  $p < .05$ ] anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılık tespit edilen alt boyutlarda da farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Mann-Whitney U testi çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır.

Genel Sağlık Boyutunda; özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile özel sektörde yarı zamanlı çalışan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 47.000$ ;  $Z = -3.480$ ;  $p < .05$ ), özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile devlette yarı zamanlı çalışan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 19.000$ ;  $Z = -2.705$ ;  $p < .05$ ) özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile emekli olan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 9.500$ ;  $Z = -3.028$ ;  $p < .05$ ), özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 1.500$ ;  $Z = -2.345$ ;  $p < .05$ ) ve özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile diğer meslek gruplarında çalışan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 103.500$ ;  $Z = -2.163$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Devlette tam zamanlı çalışan babalar ile özel sektörde yarı zamanlı çalışan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 45.500$ ;  $Z = -2.892$ ;  $p < .05$ ), devlette tam zamanlı çalışan babalar ile devlette yarı zamanlı çalışan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 19.000$ ;  $Z = -2.331$ ;  $p < .05$ ), devlette tam zamanlı çalışan babalar ile emekli olan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 9.500$ ;  $Z = -2.797$ ;  $p < .05$ ) ve devlette tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 2.000$ ;  $Z = -2.797$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde fark olduğu tespit edilmiştir. Emekli olan babalar ile diğer meslek gruplarına sahip babalar arasında diğer meslek gruplarına sahip babalar lehine ( $U = 4.500$ ;  $Z = -1.981$ ;  $p < .05$ ) ve işsiz olan babalar ile diğer meslek gruplarına sahip babalar arasında diğer meslek gruplarına sahip babalar lehine ( $U = .500$ ;  $Z = -1.983$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Bedensel Boyutta; özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile devlette yarı zamanlı çalışan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 22.500$ ;  $Z = -2.554$ ;  $p < .05$ ), özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile emekli olan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 28.000$ ;  $Z = -2.367$ ;  $p < .05$ ), özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 1.500$ ;  $Z = -2.314$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Devlette tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( $U = 3.000$ ;  $Z = -2.141$ ;  $p < .05$ ). Devlette yarı zamanlı çalışan babalar ile diğer meslek gruplarında çalışan babalar arasında diğer meslek gruplarında çalışan babalar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ( $U = 2.000$ ;  $Z = -2.390$ ;  $p < .05$ ). Emekli olan babalar ile diğer meslek gruplarında çalışan babalar arasında diğer meslek gruplarında çalışan babalar lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ( $U = 3.500$ ;  $Z = -2.142$ ;

$p < .05$ ). İşsiz olan babalar ile diğer meslek gruplarında çalışan babalar arasında diğer meslek gruplarında çalışan babalar lehine anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu bulunmuştur ( $U = .000$ ;  $Z = -2.095$ ;  $p < .05$ ).

Ruhsal Boyutta; özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile özel sektörde yarı zamanlı çalışan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 94.500$ ;  $Z = -2.346$ ;  $p < .05$ ), özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile devlette yarı zamanlı çalışan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 18.000$ ;  $Z = -2.712$ ;  $p < .05$ ), özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile emekli olan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 33.000$ ;  $Z = -2.205$ ;  $p < .05$ ) ve özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 4.500$ ;  $Z = -2.176$ ;  $p < .05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Devlette tam zamanlı çalışan babalar ile devlette yarı zamanlı çalışan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 24.500$ ;  $Z = -2.046$ ;  $p < .05$ ), devlette tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 5.500$ ;  $Z = -1.971$ ;  $p < .05$ ) anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Devlette yarı zamanlı çalışan babalar ile diğer meslek grubuna sahip babalar arasında diğer meslek grubuna sahip babalar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ( $U = 3.000$ ;  $Z = -2.235$ ;  $p < .05$ ). İşsiz olan babalar ile diğer meslek grubuna sahip babalar arasında diğer meslek grubuna sahip babalar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür ( $U = .000$ ;  $Z = -2.108$ ;  $p < .05$ ).

Çevresel Boyutta özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile devlette yarı zamanlı çalışan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 35.000$ ;  $Z = -2.127$ ;  $p < .05$ ), özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile emekli olan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 38.000$ ;  $Z = -2.025$ ;  $p < .05$ ) ve özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında özel sektörde tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.383$ ;  $p < .05$ ) anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Devlette tam zamanlı çalışan babalar ile emekli olan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = 23.000$ ;  $Z = -2.107$ ;  $p < .05$ ), devlette tam zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında devlette tam zamanlı çalışan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.350$ ;  $p < .05$ ) anlamlı farklılık bulunmuştur. Özel sektörde yarı zamanlı çalışan babalar ile işsiz olan babalar arasında özel sektörde yarı zamanlı çalışan babalar lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ( $U = .000$ ;  $Z = -2.102$ ;  $p < .05$ ). İşsiz olan babaların diğer meslek gruplarında çalışan babalar arasında diğer meslek gruplarında çalışan babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu saptanmıştır ( $U = .000$ ;  $Z = -2.095$ ;  $p < .05$ ).

Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi babaların aylık gelir durumuna göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla analizlere başlamadan önce normallik değerleri analizi edilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Tablo 22’de belirtilmiştir.

**Tablo 22.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puanlarına ilişkin gelir durumu değişkenine göre normallik analizi sonuçları

Ölçek	Gelir durumu	Çarpıklık değerleri		Basıklık değerleri	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
WHOQOL-Bref	0-500	.000	1.014	.912	2.619
	501-1000	-.795	.687	-.875	1.334
	1001-1500	.029	.512	-.804	.992
	1501-2000	-.427	.564	.196	1.091
	2001-3000	.610	.456	-1.118	.887
	3001-4000	-.845	.661	1.283	1.279
	4001-5000	-1.732	1.225	-	-
	5001-10000	.374	.845	-2.077	1.741
	10000 ve üzeri	.766	.637	-.975	1.232

Tablo 22 incelendiğinde babaların gelir durumu değişkenine göre yaşam kalitesi ölçeğindeki puanlarının normallik analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 4001-5000 aylık geliri olan babaların basıklık değeri ortaya çıkmadığı için analizlerin non-parametrik olması uygun görülmüştür.

Babaların gelir durumu değişkenine göre babaların yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene’s Testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

**Tablo 23.** Babaların gelir durumu göre yaşam kalitesi düzeylerinin varyansların homojenliği Levene's Testi sonuçları

	Levene statistic	Sd1	Sd2	p
WHOQOL-Bref	3.084	8	99	.004

Varyansların homojenliği varsayımı için Levene's Testi yapılmıştır. Tablo 23 incelendiğinde, Levene's Testi sonucunda babaların gelir durumu değişkenine göre yaşam kalitelerinin ( $p < .05$ ) heterojen olduğu görülmüştür.

Varyansların varsayımları incelenmiştir. Babaların gelir durumu değişkeninde yaşam kalitesinin normal dağılım göstermediği ve heterojen olduğu görülmüştür. Bu sebeplerle ölçekte de non-parametrik analizlerden Kruskal-Wallis analizinin kullanılmasına karar verilmiştir. Özel gereksinimli çocuğu olan babaların yaşam kalitesi ve umutsuzluk puanlarının gelir durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis testi analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

**Tablo 24.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi ve umutsuzluk puanlarının gelir durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları

	Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Genel sağlık	0-500 Euro	4	5.13	8	17.263	.027	
	501-1000 Euro	10	46.80				
	1001-1500 Euro	20	59.13				
	1501-2000 Euro	16	52.97				1<2, 1<3
	2001-3000 Euro	26	56.31				1<4, 1<5
	3001-4000 Euro	11	56.55				1<6, 1<7
	4001-5000 Euro	3	85.67				1<8, 1<9
	5001-10000 Euro	6	73.67				
	10000 Euro üzeri	12	48.54				
Bedensel boyut	0-500 Euro	4	16.13	8	16.104	.041	
	501-1000 Euro	10	47.90				
	1001-1500 Euro	20	49.05				
	1501-2000 Euro	16	51.06				1<4, 1<5
	2001-3000 Euro	26	54.79				1<6, 1<7
	3001-4000 Euro	11	54.45				1<8, 1<9
	4001-5000 Euro	3	82.17				3<9, 4<7
	5001-10000 Euro	6	57.92				4<9, 5<9
	10000 Euro üzeri	12	77.25				
Ruhsal boyut	0-500 Euro	4	11.88	8	16.342	.038	
	501-1000 Euro	10	60.05				
	1001-1500 Euro	20	59.23				
	1501-2000 Euro	16	45.03				1<3, 1<4
	2001-3000 Euro	26	46.60				1<5, 1<6
	3001-4000 Euro	11	65.55				1<7, 1<8
	4001-5000 Euro	3	75.83				1<9, 4<6
	5001-10000 Euro	6	63.08				4<7, 5<9
	10000 Euro üzeri	12	66.21				

1: 0-500 Euro, 2: 501-1000 Euro, 3: 1001-1500 Euro, 4:1501-2000 Euro, 5: 2001-3000 Euro, 6: 3001-4000 Euro, 7: 4001-5000 Euro, 8:5001-10000 Euro, 9: 10000 Euro ve üzeri



**Tablo 24.** Engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi ve umutsuzluk puanlarının gelir durumu değişkenine göre yapılan Kruskal-Wallis Testinin sonuçları (Tablonun devamı)

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Fark
Sosyal boyut	0-500 Euro	4	15.13	8	13.493	.096	
	501-1000 Euro	10	60.60				
	1001-1500 Euro	20	59.28				
	1501-2000 Euro	16	43.25				
	2001-3000 Euro	26	51.85				-
	3001-4000 Euro	11	53.77				
	4001-5000 Euro	3	77.33				
	5001-10000 Euro	6	59.33				
	10000 Euro üzeri	12	67.88				
Çevresel boyut	0-500 Euro	4	17.50	8	26.117	.001	
	501-1000 Euro	10	52.25				
	1001-1500 Euro	20	53.33				1<3, 1<5
	1501-2000 Euro	16	37.53				1<6, 1<7
	2001-3000 Euro	26	48.12				1<8, 1<9
	3001-4000 Euro	11	65.55				3<9, 4<6
	4001-5000 Euro	3	91.83				4<7, 4<8
	5001-10000 Euro	6	76.83				4<9, 5<7
	10000 Euro üzeri	12	76.50				5<9
WHOQOL-Bref	0-500 Euro	4	6.75	8	21.900	.005	
	501-1000 Euro	10	54.70				
	1001-1500 Euro	20	54.85				1<3, 1<4
	1501-2000 Euro	16	42.78				1<5, 1<6
	2001-3000 Euro	26	49.75				1<7, 1<8
	3001-4000 Euro	11	62.68				1<9, 4<6
	4001-5000 Euro	3	90.67				4<7, 4<8
	5001-10000 Euro	6	67.83				4<9, 5<9
	10000 Euro üzeri	12	72.38				6<7

1: 0-500 Euro, 2: 501-1000 Euro, 3: 1001-1500 Euro, 4:1501-2000 Euro, 5: 2001-3000 Euro, 6: 3001-4000 Euro, 7: 4001-5000 Euro, 8:5001-10000 Euro, 9: 10000 Euro ve üzeri

Tablo 24'e göre engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların dokuz grubun yaşam kalitesi düzeylerinde babaların gelir durumu değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını incelemek için Kruskal-Wallis testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların gelir durumu değişkenine göre WHOQOL-Bref ölçeğinde anlamlı fark olduğu anlamlı fark olduğu bulunmuştur [ $\chi^2_{(8)} = 21.900$ ,  $p < .05$ ]. Ortaya çıkan anlamlı farklılığın kaynağını tespit etmek için Mann-Whitney U testi çoklu karşılaştırma analizi uygulanmıştır. 0-500 Euro geliri olan babalar ile 1001-1500 Euro geliri olan babalar arasında 1001-1500 Euro geliri olanlar lehine ( $U = 5.000$ ;  $Z = -2.714$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 1501-2000 Euro geliri olan babalar arasında 1501-2000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 2.500$ ;  $Z = -2.792$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 2001-3000 Euro geliri olan babalar arasında 2001-3000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 1.000$ ;  $Z = -3.119$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 3001-4000 Euro geliri olan babalar arasında 3001-4000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 1.000$ ;  $Z = -2.744$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.141$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 5001-10000 Euro geliri olan babalar arasında 5001-10000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.558$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.913$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 3001-4000 Euro geliri olan babalar arasında 3001-4000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 46.500$ ;  $Z = -2.049$ ;  $p < .05$ ), 1501-2000 Euro geliri olan babalar

ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.688$ ;  $p < .05$ ), 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 5001-10000 Euro geliri olan babalar arasında 5001-10000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 17.000$ ;  $Z = -2.289$ ;  $p < .05$ ) ve 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = 38.000$ ;  $Z = -2.698$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2001-3000 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = 83.000$ ;  $Z = -2.295$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur. 3001-4000 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $U = 3.000$ ;  $Z = -2.107$ ;  $p < .05$ ).

WHOQOL-Bref ölçeğinin alt boyutlarında da anlamlı farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla Kruskal-Wallis testi analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda göre Sosyal Boyutta anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür [ $\chi^2_{(8)} = 13.493$ ,  $p < .05$ ]. Fakat diğer alt boyutlarda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Genel Sağlıkta [ $\chi^2_{(8)} = 17.263$ ,  $p < .05$ ], Bedensel Boyutta [ $\chi^2_{(8)} = 16.104$ ,  $p < .05$ ], Ruhsal Boyutta [ $\chi^2_{(8)} = 16.342$ ,  $p < .05$ ] ve Çevresel Boyutta [ $\chi^2_{(8)} = 26.117$ ,  $p < .05$ ] anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlarda tespit edilen anlamlı farklılığın kaynağını bulmak için Mann-Whitney U çoklu karşılaştırma analizi her boyut için ayrıca yapılmıştır.

Genel Sağlık Boyutunda; 0-500 Euro geliri olan babalar ile 501-1000 Euro geliri olan babalar arasında 501-1000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 4.500$ ;  $Z = -2.219$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 1001-1500 Euro geliri olan babalar arasında 1001-1500 Euro geliri olanlar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -3.140$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 1501-2000 Euro geliri olan babalar arasında 1501-2000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 2.500$ ;  $Z = -2.818$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 2001-3000 Euro geliri olan babalar arasında 2001-3000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 2.500$ ;  $Z = -3.060$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 3001-4000 Euro geliri olan babalar arasında 3001-4000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .500$ ;  $Z = -2.827$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.160$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 5001-10000 Euro geliri olan babalar arasında 5001-10000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.598$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = .500$ ;  $Z = -2.882$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bedensel Boyutta; 0-500 Euro geliri olan babalar ile 1501-2000 Euro geliri olan babalar arasında 1501-2000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 5.000$ ;  $Z = -2.657$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 2001-3000 Euro geliri olan babalar arasında 2001-3000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 16.000$ ;  $Z = -2.206$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 3001-4000 Euro geliri olan babalar arasında 3001-4000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 4.500$ ;  $Z = -2.318$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.160$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 5001-10000 Euro geliri olan babalar arasında 5001-10000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.582$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = 2.000$ ;  $Z = -2.680$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. 1001-1500 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür ( $U = 63.000$ ;  $Z = -2.227$ ;  $p < .05$ ). 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 5.500$ ;  $Z = -2.080$ ;  $p < .05$ ) ve 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = 45.000$ ;  $Z = -2.378$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. 2001-3000 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = 89.000$ ;  $Z = -2.116$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Ruhsal Boyutta; 0-500 Euro geliri olan babalar ile 1001-1500 Euro geliri olan babalar arasında 1001-1500 Euro geliri olanlar lehine ( $U = 7.000$ ;  $Z = -2.567$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 1501-2000 Euro geliri olan babalar arasında 1501-2000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 6.500$ ;  $Z = -2.429$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 2001-3000 Euro geliri olan babalar arasında 2001-3000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 14.500$ ;  $Z = -2.304$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 3001-4000

Euro geliri olan babalar arasında 3001-4000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 2.500$ ;  $Z = -2.567$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.160$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 5001-10000 Euro geliri olan babalar arasında 5001-10000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.582$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.945$ ;  $p < .05$ ) anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 3001-4000 Euro geliri olan babalar arasında 3001-4000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 47.500$ ;  $Z = -2.027$ ;  $p < .05$ ), 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 5.500$ ;  $Z = -2.102$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2001-3000 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = 87.000$ ;  $Z = -2.175$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

Çevresel Boyutta; 0-500 Euro geliri olan babalar ile 1001-1500 Euro geliri olan babalar arasında 1001-1500 Euro geliri olanlar lehine ( $U = 11.500$ ;  $Z = -2.210$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 2001-3000 Euro geliri olan babalar arasında 2001-3000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 17.000$ ;  $Z = -2.143$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 3001-4000 Euro geliri olan babalar arasında 3001-4000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 4.500$ ;  $Z = -2.293$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.141$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 5001-10000 Euro geliri olan babalar arasında 5001-10000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .500$ ;  $Z = -2.482$ ;  $p < .05$ ), 0-500 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = 4.500$ ;  $Z = -2.389$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür. 1001-1500 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine anlamlı düzeyde farklılık sonucuna ulaşılmıştır ( $U = 69.500$ ;  $Z = -1.972$ ;  $p < .05$ ). 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 3001-4000 Euro geliri olan babalar arasında 3001-4000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 33.500$ ;  $Z = -2.701$ ;  $p < .05$ ), 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = .000$ ;  $Z = -2.699$ ;  $p < .05$ ), 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 5001-10000 Euro geliri olan babalar arasında 5001-10000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 3.500$ ;  $Z = -3.296$ ;  $p < .05$ ) ve 1501-2000 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = 19.500$ ;  $Z = -3.569$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2001-3000 Euro geliri olan babalar ile 4001-5000 Euro geliri olan babalar arasında 4001-5000 Euro geliri olan babalar lehine ( $U = 10.000$ ;  $Z = -2.088$ ;  $p < .05$ ) ve 2001-3000 Euro geliri olan babalar ile 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar arasında 10000 Euro ve üzeri geliri olan babalar lehine ( $U = 72.500$ ;  $Z = -2.629$ ;  $p < .05$ ) anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulunmuştur.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın temel amacı, Yunanistan'da yaşayan babaların engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuklarına sahip olmalarının yaşam kaliteleri üzerindeki etkisini incelemektedir. Mevcut literatürde yapılan çeşitli araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurularak, bu çalışmanın bulguları incelenmiş ve engelli veya özel eğitim gereksinimi olan bir çocuğa sahip olmanın babaların yaşam kalitesi üzerinde farklı değişkenler açısından nasıl bir etkiye sahip olduğu araştırılmıştır.

Çalışmanın ilk aşamasında, Yunanistan'da yaşayan engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi düzeyleri incelenmiş ve ortalamanın üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, daha önce yapılan araştırmaların genel eğilimini destekleyerek, genellikle bu tür babaların yaşam kalitesinin yüksek olduğunu göstermektedir ve yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Duygun ve Sezgin (2003), Ergüner-Tekinalp ve Akkök (2004), konuyla ilgili yaptıkları araştırmalarında babaların yaşam kalitesinin ortalamanın üzerinde olmasının sebebinin genel olarak, engelli çocuğun bakımı, sorumluluklar ve özel eğitim gibi görevlerin genellikle annelere yüklenmesiyle ilişkilendirmektedirler. Özel gereksinimli çocuğa sahip annelerin, genellikle daha fazla enerji ve zaman harcadıklarının altı çizilmektedir. Bu durum, Aysan ve Özben'in (2007) araştırmasının bulgularına göre babaların çocukla ilgilenmede annelerden daha az etkin olduklarını ortaya

koymaktadır. Yine aynı çalışmanın bir diğer bulgusu, annelerin depresyon puanlarının yüksek olduğunu ve babaların yaşam doyumlarının düşük olduğunu bulsa da, genel eğilim engelli çocuğa sahip babaların yaşam kalitesinin ortalamasının üzerinde olduğu yönündedir. Bu bağlamda, çalışmanın bulgularını önceden yapılan bazı araştırmaların destekleyici nitelikte olduğu görülmektedir. Ancak, yurt dışında yapılan bazı araştırmalar da farklı sonuçlar ortaya koymuştur. Örneğin, Brown ve arkadaşları (2003) yaptıkları araştırmalarında, özel gereksinimli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin genellikle düşük olduğunu bulmuşlardır.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında, engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesi puan ortalamalarının yaş, yaşadıkları yere, medeni durum ve eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

Yaşa göre yapılan analizler incelendiğinde, belirli yaş aralıklarında babaların yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle 41-45 yaş aralığındaki babaların yaşam kalitelerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu ve bu durumun özellikle ruhsal ve çevresel boyutlarda belirgin olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, Türkiye'de yapılan başka bir çalışma (Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009), 51 yaş ve üstü engelli çocuğa sahip babaların genç babalara göre daha yüksek yaşam doyumlarına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, yaşamın belli bir noktasında babaların daha fazla deneyim ve olgunluk kazanarak yaşam kalitelerinin artabileceğini düşündürmektedir.

Babaların yaşam kalitesi yerleşim yerine göre yapılan analizler incelendiğinde; il merkezlerinde yaşayan babaların yaşam kalitesinin diğer bölgelerdekilere göre daha yüksek olduğu yönündedir. Bu sonuç, Hu, Wang ve Fei'nin (2011) araştırması ile paraleldir; zira genellikle büyük şehirlerde yaşayan ailelerin yaşam kalitesi algısının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durum, çevresel faktörlerin yaşam kalitesini etkilediği ve şehirlerin daha iyi yaşam koşulları sunabileceği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, yaşam kalitesinin yaşadığı yerle de ilişkili olduğu gözlemlenmiştir. İl merkezlerinde yaşayan babaların yaşam kalitesi, kırsal alanlarda yaşayanlara göre daha yüksek olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, Oktik'in (2004) öne sürdüğü ekolojik yaşam kalitesi modeli tarafından desteklenmektedir. Bu modele göre, çevresel faktörler bireyin yaşam kalitesini etkilemekte ve il merkezlerindeki çevresel koşulların daha olumlu olduğu, bireyin ihtiyaçlarını daha iyi karşıladığı düşünülmektedir. Ek olarak, adada yaşayan babaların da yaşam kalitesinin kırsal alanlarda yaşayanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, adaların genellikle daha sakin ve doğal yaşam alanları olmasıyla uyumlu olduğu ve yaşam kalitesini olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Babaların eğitim düzeyinin yaşam kalitesi üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Doktora eğitimini tamamlamış babaların diğer eğitim seviyelerini tamamlayanlara göre daha yüksek yaşam kalitesine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, Kara'nın (2016) ve Gine ve arkadaşlarının (2015) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Bu çalışmalar, eğitim durumunun aile yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, Bayat'ın (2005) çalışmasında çocuğun bakımından sorumlu bireylerin eğitim seviyesinin aile yaşam kalitesiyle anlamlı bir farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Perim (2007) çalışması ile eğitim seviyesinin yaşam kalitesini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak, bu sonuçlar, çalışmamızın bulgularıyla örtüşmemektedir. Diğer yandan, Oliveira ve Limongi (2011) down sendromlu çocukların ebeveynleri üzerinde yaptığı çalışmada, bakım veren yetişkinin eğitim düzeyinin özellikle çevre yaşam kalitesinde farklılık yarattığı bulunmuştur. Bu bulgu, eğitim seviyesinin yaşam kalitesini etkileme biçiminin çeşitliliğine işaret etmektedir. Karpat ve Girli'nin (2012) ve Hume, Bellini ve Pratt'ın (2005) çalışmaları da eğitim düzeyi ile yaşam kalitesi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmalarla, her ne kadar engelli çocuğa sahip olan babaların eğitim düzeylerinin artmasıyla yaşam kalitelerinin arttığı savunulsa da, bazı araştırmalarla eğitim düzeyi ile yaşam kalitesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu farklılıkların nedenleri yapılacak daha detaylı araştırmalarla aydınlatılabilir.

İş durumunun yaşam kalitesi üzerindeki etkisi de analiz edilmiştir. Özel sektörde tam zamanlı çalışan babaların yaşam kalitesinin diğer sektörlerde çalışanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumlu görünmektedir. Gössweiner ve diğerleri (2001), Torlak ve Yavuzçehre (2008) ile Özmete'nin (2010) çalışmaları, yaşam kalitesini etkileyen faktörleri gelir, iş yaşamı ve diğer sosyal unsurlar şeklinde sınıflandırmaktadır. Bu çalışmalar, iş durumunun yaşam kalitesi üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir. Ancak, bu çalışmada ortaya konan bulgular, işsiz

babaların yaşam kalitesinin en düşük olduğu, özel sektörde tam zamanlı çalışan babaların ise diğer sektörlerde çalışanlara göre daha yüksek bir yaşam kalitesine sahip olduğu sonucu dikkat çekmektedir. Bu durum, iş durumunun yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin karmaşıklığını vurgulamaktadır.

Gelir düzeyinin yaşam kalitesi üzerindeki etkisi incelendiğinde, gelir arttıkça babaların yaşam kalitesinin arttığı gözlemlenmiştir. En düşük yaşam kalitesine sahip olan babalar, 0-500 Euro aralığında gelire sahip olanlardır, en yüksek yaşam kalitesine ise 10.000 Euro üzeri gelire sahip olan babaların olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, literatürdeki birçok çalışmayla uyumludur. Örneğin, Tien'in (2003) çalışması, aile gelirinin yaşam kalitesi üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Wang ve arkadaşlarının (2004) çalışması da ekonomik gelirin ailelerin yaşam kalitesi algısını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Davis ve Gavidia-Payne'in (2009) ile Canaraslan ve Ahmetoğlu'nun (2015) çalışmaları da aile gelirinin yaşam kalitesini etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Ancak, bazı araştırmalar yaşam kalitesi ve gelir düzeyi arasında ilişki olmadığını tespit etmiştir. Ferrer, Vilaseca ve Guàrdia Olmos'un (2016) çalışması, gelir düzeyinin doğrudan ailenin yaşam kalitesini etkilemediğini öne sürmüştür. Bu bulgu, gelirin yaşam kalitesi üzerindeki etkisinin olmadığını göstermektedir.

Son olarak babaların medeni durumları ve aile tiplerinin yaşam kalitesi üzerindeki etkisini inceleyen bulgulara bakıldığında, medeni durumun ve aile tipinin yaşam kalitesini belirlemede anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Yıldız'ın (2019) çalışması, otizmlili çocuğa sahip olan ebeveynlerin medeni durumunun yaşam kalitesinin tüm alt boyutlarına etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Şirin'in (2014) çalışması da medeni durumun yaşam kalitesini belirlemede anlamlı bir farklılık olmadığını desteklemektedir. Fakat literatürde medeni durum ile yaşam kalitesi arasında anlamlı düzeyde ilişki bulan çalışmalar da mevcuttur. Vanderkerken ve arkadaşlarının (2018) çalışmasında ise medeni durum değişkeninin yaşam kalitesi üzerinde önemli bir belirleyici etken olarak değerlendirildiği görülmüştür.

Bu araştırma, Yunanistan'da yaşayan babaların engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuklarına sahip olmalarının yaşam kaliteleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, genellikle engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kalitesinin ortalamasının üzerinde olduğunu göstermektedir. Özellikle, yaşam kalitesini etkileyen faktörlerin incelenmesiyle; gelir düzeyi, eğitim seviyesi ve iş durumu gibi değişkenlerin yaşam kalitesi üzerinde belirgin etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, yaşam kalitesinin belirlenmesinde tek bir faktörün değil, birçok değişkenin bir arada değerlendirilmesinin önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarından hareketle bazı önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Bu çalışma Yunanistan'daki babalar üzerinde yapılmıştır. Bunun haricinde, ülkeler çeşitlendirilerek engelli veya özel eğitim gereksinimi olan çocuğa sahip babaların yaşam kaliteleri ülkeler çapında incelenebilir.
- ✓ Babaların yaşam kalitelerini etkileyen değişkenlere; çocukların özel eğitim durumları, yaşları da incelenerek araştırma genişletilebilir.
- ✓ Yapılan çalışmada kullanılan nicel yöntemle ek olarak babalarla görüşmeler yapılarak yaşam kalitelerini düşüren etkenler ortaya çıkarılabilir.
- ✓ Babaların yaşam kalitelerini artırmak için devlet ve sosyal yardımlaşma kurumları ebeveynlere yönelik manevi destek programları hazırlayabilir.

### Kaynakça

- Akandere, M., Acar, M. ve 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, 23-32. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724331>
- Arslantaş, D., Metintaş, S., Ünsal, A. ve Kalyoncu, C. (2006). Eskişehir Mahmutiye ilçesi yaşlılarında yaşam kalitesi. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 28(2), 81-89. <https://avesis.ogu.edu.tr/adidem>
- Aydiner-Boylu, A. (2007). *Ailelerin yaşam kalitelerini etkileyen bazı objektif ve subjektif göstergelerin incelenmesi* (Tez No. 228995) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Aysan, F. ve Özben, Ş. (2007). Engelli çocuğu olan anne babaların yaşam kalitelerine ilişkin değişkenlerin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-6. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/234907>
- Bayat, M. (2005). *How family members' perceptions of influences and causes of autism may predict assessment of their family quality of life* (Publication No. 3180946) [Doctoral dissertation, Loyola University]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Brown, I., Anand, S., Isaacs, B., Baum, N., & Fung, W. L. (2003). Family quality of life: Canadian results from an international study. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 15(3), 207-230. <https://doi.org/10.1023/A:1024931022773>
- Buz, S. (2003). Aile politikalarına mülteciler boyutunda bir bakış. *Aile ve Toplum*, 2(6), 55. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/198170>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Canarşlan, H. ve Ahmetoğlu, E. (2015). Engelli çocuğa sahip ailelerin yaşam kalitesinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 13-31. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/321329>
- Castells, M. (2006). *Kimliđin gücü enformasyon çağı: Ekonomi, toplum ve kültür*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Davis, K. & Gavidia-Payne, S. (2009). The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 34(2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/13668250902874608>
- Dereli, F. ve Okur, S. (2008). Engelli çocuğa sahip olan ailelerin depresyon durumunun belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 25, 164-168.
- Duygun, T. ve Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 37-52. <https://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php>
- Ergüner-Tekinalp, B., & Akkök, F. (2004). The effects of a coping skills training program on the coping skills, hopelessness, and stress levels of mothers of children with autism. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26(3), 257-269.
- Ferrer, F., Vilaseca, R., & Guàrdia Olmos, J. (2017). Positive perceptions and perceived control in families with children with intellectual disabilities: relationship to family quality of life. Relationship to family quality of life. *Quality and Quantity*, 51, 903-918. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0318-1>
- Genç, Y. ve Çat, G. (2013). Engellilerin istihdamı ve sosyal içermeye ilişkisi. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 8(1), 363-393. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17744>
- Ginieri-Coccosis, M., Antonopoulou, V., Triantafillou, E., & Christopoulou, G. N. (2001). Translation and cross-cultural adaptation of Whoqol-100 in Greece. *Psychiatry Today*, 33(12), 5-16. <https://www.psychologytoday.com/us>
- Ginieri-Coccosis, M., Triantafillou, E., Tomaras, V., Soldatos, C., Mavreas, V., & Christodoulou, G. (2012). Psychometric properties of WHOQOL-BREF in clinical and healthy Greek populations: Incorporating new culture-relevant items. *Psichiatriki*, 23(2), 130-142. <https://psichiatriki-journal.gr/documents/psychiatry/23.2-EN-2012-130.pdf>
- Gine, C., Gràcia, M., Vilaseca, R., Salvador Beltran, F., Balcells-Balcells, A., Dalmau Montala, M., ... & Maria Mas Mestre, J. (2015). Family quality of life for people with intellectual disabilities in Catalonia. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(4), 244-254. <https://doi.org/10.1111/jppi.12134>
- Gössweiner, V., Pfeiffer, C., & Richter, R. (2001). Quality of life and social quality [Working Paper 12]. Austrian Institute for Family Studies. <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/57499/ssoar-2002-gossweiner-et-al-Quality-of-Life-and-Social.pdf?isAllowed=y&lnkname=ssoar-2002-gossweiner-et-al-Quality-of-Life-and-Social.pdf&sequence=1>
- Gökçe, B. (1996). *Türkiye'nin toplumsal yapısı ve toplumsal kurumlar*. Savaş Yayınları.
- Hu, X., Wang, M., & Fei, X. (2012). Family quality of life of Chinese families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(1), 30-44. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01391.x>
- Hume, K., Bellini, S., & Pratt, C. (2005). The usage and perceived outcomes of early intervention and early childhood programs for young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(4), 197-205. [http://www.ilo.org/ankara/about-us/WCMS\\_372885/lang--tr/index.htm](http://www.ilo.org/ankara/about-us/WCMS_372885/lang--tr/index.htm)



- Ismail, A. (2020). *Batı Trakya'daki özel gereksinimli çocuğa sahip azınlık ailelerinin ve normal gelişim gösteren kardeşlerinin yaşadıkları sorunlar* (Tez No. 600195) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kaner, S. (2004). *Engelli çocukları olan ana babaların algıladıkları stres, sosyal destek ve yaşam doyumlarının incelenmesi*. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. <https://dspace.ankara.edu.tr/server/api/core/bitstreams/6339bf07-2519-411f-b2ed-2a6c2892e3eb/content>
- Kara, D. Ö. (2016). *Gelişimsel yetersizlik ve normal gelişim gösteren çocukların annelerinin aile yaşam kalitesi, evlilik uyumu ve öznel iyi oluşlarının incelenmesi*. (Tez No. 428966) [Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karpat, D. ve Girli, A. (2012). Yaygın gelişimsel bozukluk tanılı çocukların anne-babalarının yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2), 69-85. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000171](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000171)
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, K. (2000). Türk toplumunda temel kişilik özelliklerinin oluşumuna geleneksel çocuk yetiştirme yöntemlerinin etkisi. G. Erkan & V. Işıkhhan (Ed.), *Antropoloji ve Yaşlılık: Prof. Dr. Vedia Emiroğlu'na Armağan* içinde. Aydın Yayınları.
- Karataş, K. (2001). Toplumsal değişme ve aile. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 12(2), 87-96.
- Kocaman Yıldırım, N., Özkan, M., Özkan, S., Özçınar, B., Güler, S. A. ve Özmen, V. (2009). Meme kanserli hastaların tedavi öncesi ve sonrası anksiyete, depresyon ve yaşam kalitesi: Bir yıllık prospektif değerlendirme sonuçları. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 46(4), 175-181.
- Küçükler, S. (1993). Özürlü çocuk ailelerine yönelik psikolojik danışma hizmetleri. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(3), 23-29. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000018](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000018)
- Milgram, N. A., & Atzil, M. (1988). Parenting stress in raising autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 18(3), 415-424. <https://doi.org/10.1007/BF02212196>
- Oktik, N. (2004). *Huzurevinde yaşam ve yaşam kalitesi: Muğla örneği*. Muğla Üniversitesi Rektörlük Yayınları.
- Oliveira, E. F., & Limongi, S. C. O. (2011). Quality of life of parents/caregivers of children and adolescents with Down syndrome. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 23(4), 321-327. <https://doi.org/10.1590/s2179-64912011000400006>
- Orgilés, M., & Samper, M. Á. (2011). Impact of divorce on quality of life in children aged 8-12 years in the province of Alicante (Spain). *Gaceta Sanitaria*, 25(6), 490-494. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.05.013>
- Özmete, E. (2010). Aile yaşam kalitesi dinamikleri: Aile iletişimi, ebeveyn sorumlulukları, duygusal, duygusal refah, fiziksel materyal refahın algılanması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 455-465.
- Park, J., Turnbull, A. P., & Rutherford-Turnbull, H. (2002). Impacts of poverty on quality of life in families of children with disabilities. *Exceptional Children*, 68(2), 151-170. <https://doi.org/10.1177/001440290206800201>
- Pelchat, D., Bisson, J., Ricard, N., Perreault, M., & Bouchard, J.-M. (1999). Longitudinal effects of an early family intervention programme on the adaptation of parents of children with a disability. *International Journal of Nursing Studies*, 36(6), 465-477. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(99\)00047-4](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(99)00047-4)
- Perim, A. (2007). Trakya Üniversitesi Eğitim, Araştırma ve Uygulama Hastanesi'nde çalışan hemşirelerin kaliteli yaşam algısının belirlenmesi. (Tez No. 203459) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Skevington, S. M., Lotfy, M., & O'Connell, K. A. (2004). The World Health Organization's WHOQOL-BREF quality of life assessment: Psychometric properties and results of the international field trial. *Quality of Life Research*, 13(2), 299-310. <https://doi.org/10.1023/B:QURE.0000018486.91360.00>
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2007). Considerations on supports that can increase the quality of life of parents of children with disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(4), 248-251. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2006.00087.x>
- Şirin, H. D. (2014). Ailelerde sosyo-demografik-ekonomik değişkenlerin aile yaşam kalitesine etkileri. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 2(1), 31-46.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Taştan, S. (2021). Çalışma yaşamında algılanan sosyal destek düzeyi ile umutsuzluk, psikolojik uyumsuzluk ve yaşam kalitesi arasındaki ilişkilerin incelenmesi: İstanbul ilinde 3-15 yaş arası otizm tanılı çocuğa sahip çalışan bireyler üzerinde bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(53), 887-940. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.881001>

- The WHOQOL Group. (1998). Development of the world health organization WHOQOL-BREF quality of life assessment. *Psychological Medicine*, 28(3), 551-558. <https://doi.org/10.1017/s0033291798006667>
- Tien, J. M. (2003). Toward a decision informatics paradigm: A real-time references information-based approach to decision making. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics Part C: Applications and Reviews*, 33(1), 102-112. <https://doi.org/10.1109/TSMCC.2003.809345>
- Torlak, S. E. ve Savaş-Yavuzçehre, P. (2008). Denizli kent yoksullarının yaşam kalitesi üzerine bir inceleme. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 17(2), 23-44.
- Vanderkerken, L., Heyvaert, M., Onghena, P., & Maes, B. (2018). Quality of life in flemish families with a child with an intellectual disability: a multilevel study on opinions of family members and the impact of family member and family characteristics. *Applied Research in Quality of Life*, 13(3), 779-802. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9558-z>
- Wang, M., Turnbull, A. P., Summers, J. A., Little, T. D., Poston, D. J., Mannan, H., & Turnbull, R. (2004). Severity of disability and income as predictors of parents' satisfaction with their family quality of life during early childhood years. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 82-94. <https://doi.org/10.2511/rpsd.29.2.82>
- World Health Organization. (1997). *WHOQOL measuring quality of life*. World Health Organization.
- Yıldız, U. (2019). Otizmlı bireye sahip olan ebeveynlerin yaşam kalitesi ve fiziksel aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No. 584658) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

### Extended Abstract

207

The family plays a critical role in the transmission and preservation of culture across generations. Children grow up within the family structure, where they socialize and acquire cultural knowledge (Karataş, 2000; Gökçe, 1996). The family is considered one of the central elements of social structure due to its crucial role in the socialization process of children (Castells, 2006). However, the presence of a child with disabilities or special educational needs within the family creates additional challenges for family members, potentially negatively impacting parents' quality of life (Aysan & Özben, 2007).

Parents of children with disabilities or special educational needs often face issues such as depression, anxiety, low self-esteem, emotional distress, and stress more frequently (Pelchat et al., 1999). This situation requires parents to reconsider their social activities, economic resources, and overall life arrangements (Soresi et al., 2007). Adapting to and accepting this situation is not easy for parents, and this process can lead to a significant decline in their quality of life (Küçüker, 1993).

In this context, the aim of this research is to examine the quality of life of fathers with children with disabilities or special educational needs in Greece. The study aims to determine whether the quality of life of these fathers varies according to age, place of residence, marital status, educational level, family type, employment status, and monthly income level. The research was conducted using a general survey model, and the "Individual Information Form" and the "World Health Organization Quality of Life Scale Short Form" (WHOQOL-Bref) were used as data collection tools. The sample consists of 108 fathers, randomly selected from fathers of children attending institutions for special needs education across Greece during the fall term of 2022-2023.

The findings of the research indicate that the quality of life of fathers is generally above average. The average total score on the WHOQOL-Bref scale was found to be 4.73. When examining the average scores in the General Health, Physical, Psychological, Social, and Environmental dimensions, it is seen that the quality of life of fathers is above average in these dimensions as well. These results suggest that the quality of life of fathers with children with disabilities or special educational needs is at a satisfactory level in various dimensions.

Analyses based on age variables reveal that fathers aged 41-45 have a higher quality of life compared to other age groups. Fathers in this age group scored higher in the psychological and environmental



dimensions. Regarding the place of residence variable, it was found that fathers living in urban areas have a higher quality of life compared to those living in rural areas. Fathers living in island regions also have a higher quality of life compared to those in rural regions. In terms of educational level, fathers with a doctoral degree were found to have a higher quality of life than those with other educational levels. Examining the employment status variable, it was determined that fathers working full-time in the private sector have a higher quality of life, while unemployed fathers have the lowest quality of life.

It was observed that as income level increases, the quality of life of fathers also increases. Fathers in the lowest income group have the lowest quality of life, while those in the highest income group have the highest quality of life. This finding highlights the impact of financial resources on family quality of life. It was determined that marital status and family type variables do not have a significant effect on quality of life. This finding is consistent with the studies by Yıldız (2019) and Şirin (2014), which also showed that marital status does not have a significant effect on quality of life. However, some studies have indicated that marital status has a significant effect on quality of life (Vanderkerken et al., 2018).

In conclusion, this research provides significant findings by examining the quality of life of fathers with children with disabilities or special educational needs in Greece from various demographic perspectives. The findings can guide the development of social support programs and policies. The importance of interventions and policies aimed at improving the quality of life of fathers is particularly emphasized. This study suggests that further research is needed in this area and that similar studies should be conducted in different countries. Additionally, the development and implementation of spiritual support programs for parents of children with disabilities or special educational needs are recommended. The results of the research provide important information for social workers, psychologists, educators, and policymakers, indicating the need for expanded studies in this area. Developing more comprehensive and diverse support programs for families of children with disabilities or special educational needs can play a crucial role in improving the quality of life for these families.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).





## Oyun Kurma Uygulamaları ve Oyun Politikası Oluşturmadaki Önemi

## Playwork Practices and Their Importance in the Development of Play Policy

Özge METİN ASLAN<sup>1</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.176

Geliş Tarihi: 19.05.2024

Kabul Tarihi: 23.07.2024

Yayınlanma Tarihi: 31.07.2024

**Özet:** Bu makale, oyun kurma uygulamalarının (playwork practices) ve oyun kurucuların (playworkers) çocukların serbest oyun deneyimlerini zenginleştirmedeki rolünü ve Avrupa'da, özellikle İngiltere, Kuzey İrlanda, İskoçya gibi ülkelerde oyun politikası oluşturmadaki önemini incelemektedir. Oyun kurucuların, çocukların oyun süreçlerine müdahale etmeden özgürce ve yaratıcı bir şekilde oynamalarını sağlayacak ortamlar yaratma görevi olduğuna dikkat çekilmektedir. Bu ülkelerde oyun hakkının yasal olarak korunduğu ve oyun kuruculuğun meslek olarak profesyonelleşmesi yönünde adımlar atıldığı vurgulanmaktadır. Oyun kuruculuğunun tarihçesi ve kökenleri İkinci Dünya Savaşı sonrası İngiltere'de kurulan macera oyun alanlarına dayanmaktadır. Avrupa'daki oyun kurma uygulamalarının, çocukların oyun oynama haklarını savunma ve oyun kültürünü geliştirmedeki önemine değinilmektedir. Ayrıca, oyun kurucuların çocukların oyun süreçlerine saygı duyduğu, yaratıcılık ve hayal güçlerini geliştirdiği belirtilmektedir. Türkiye'deki durum ise sınırlı sayıda oyun kurucunun görev aldığı projelerle örneklendirilmiş ve ülkemizde oyun politikası oluşturmak için atılması gereken adımlar sıralanmıştır. Türkiye'de oyun kurucu temeli ve felsefesini yansıtan projelerin sayısının artırılması gerektiği, yerel yönetimlerin ve hükümetin iş birliği yaparak çocukların oyun haklarını koruyan ve destekleyen politikalar geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Oyun kuruculuğunun bir meslek olarak tanıtılması ve yaygınlaştırılması için eğitim ve farkındalık programlarının önemine dikkat çekilmektedir. Sonuç olarak, bu çalışmada oyun kuruculuğunun ve oyun politikalarının çocukların sağlıklı gelişimi, sosyal becerileri ve genel esenlikleri üzerindeki olumlu etkileri anlatılmakta ve bu alandaki uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiği savunulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Oyun kurma, oyun kuruculuk, oyun politikası

**Abstract:** This article examines the role of playwork practices and playworkers in enriching children's free play experiences and the importance of play policy development in Europe, particularly in countries such as England, Northern Ireland, and Scotland. It highlights the responsibility of playworkers to create environments that allow children to play freely and creatively without adult intervention. It is emphasized that in these countries, the right to play is legally protected and steps are being taken towards the professionalization of playwork as a career. The history and origins of playwork trace back to the adventure playgrounds established in England after World War II. The significance of playwork practices in defending children's right to play and fostering a culture of play in Europe is discussed. It also points out that playworkers respect children's play processes and enhance their creativity and imagination. The situation in Türkiye is illustrated with examples of projects involving a limited number of playworkers, and steps needed to develop a play policy in Türkiye are outlined. It is emphasized that the number of projects reflecting the foundation and philosophy of playwork in Türkiye needs to be increased, and that local and governments should collaborate to develop policies that protect and support children's right to play. The importance of education and awareness programs to promote and spread playwork as a profession is highlighted. In conclusion, the study explains the positive effects of playwork and play policies on children's healthy development, social skills, and overall well-being, and advocates for the widespread implementation of such practices.

**Key Words:** Playwork, playworker, play policy

<sup>1</sup> Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [metinozge@gmail.com](mailto:metinozge@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3719-6970>

## Giriş

Oyunun çocuğun sağlıklı gelişimi için vazgeçilmez olduğu bilinen bir gerçektir. Çocuk gelişiminin dinamik alanında oyun, evrensel olarak çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimine katkıda bulunan çok önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir. İlk olarak 1929 yılında Dr. Mildren Parten ile başlayan oyun araştırmaları 21. yy'da gelişen araştırma metotlarıyla daha ayrıntılı çalışılmaya başlamıştır. Erken çocukluk döneminde yapılan oyun araştırmaları; oyunu bir yöntem aracı olarak kullanmasına, oyunun içeriğine, çocukların oyun davranışlarına, oyun alanlarına yönelik bilimsel bulgularla oyunun erken çocukluk dönemi için önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalardan biri olan Gray ve diğerlerinin (2023) yaptığı araştırmaya göre, ruhsal bozukluklardaki artışın başlıca nedenlerinden biri, çocukların ve gençlerin yetişkinlerin doğrudan gözetim ve kontrolünden bağımsız olarak oyun oynama, dolaşma ve diğer faaliyetlerde bulunma fırsatlarının on yıllar içinde azalmasıdır. Bu çalışmada, özellikle çocukların serbest oyunlarının yalnızca anlık zihinsel esenliği desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda gelecekteki esenliklerini de teşvik eden zihinsel yetenekler ve tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabileceği vurgulanmıştır. Bununla birlikte çocukların bağımsız faaliyet fırsatlarında on yıllar boyunca büyük bir düşüş göstermesine bağlı olarak ve gençlerin ruh sağlığında büyük bir düşüşe neden olabileceği ayrıca bağımsız faaliyetin çocukların anlık mutluluğu üzerindeki etkileri ile uzun vadeli psikolojik dayanıklılık oluşturmadaki etkisinin olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Greve ve diğerlerinin (2014) yaptığı araştırmada ilkokul yıllarında çok fazla serbest ve maceracı oyun oynadığını bildirenlerin, daha az oyun oynadığını bildirenlere göre yetişkinliklerinde daha fazla sosyal başarıya, daha fazla öz saygıya ve daha iyi genel psikolojik ve fiziksel sağlığa sahip oldukları tespit edilmiştir. Benzer bir başka çalışmada ise, çocuklukta rapor edilen serbest oyun oynama süresinin, yetişkinlikte sosyal başarı ve esneklik (yaşam koşullarındaki değişikliklere başarılı bir şekilde uyum sağlama yeteneği) ile ilişkili olduğu bulunmuştur (Greve ve Thomsen, 2016).

Çocukların fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminde oyunun oynadığı kritik rol, birçok bilimsel çalışma ile desteklenmiştir. Örneğin, Ginsburg (2007) serbest oyunun çocukların stres seviyelerini düşürdüğünü ve genel esenliklerini artırdığını ortaya koymuştur. Ayrıca serbest oyunun çocukların öz düzenleme ve duygusal kontrol becerilerini (Hughes, 1999), risk alma ve problem çözme becerilerini (Kleppe vd.,2017), duygusal düzenleme ve stres yönetimini becerilerini (White, 2012), akademik öğrenmeyi desteklediğini ve okul başarılarını artırdığını (Pyle ve Danniels, 2017) bilişsel gelişimi olumlu yönde etkilediği ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği (Lillard vd., 2013), özgüven ve bağımsızlıklarını artırdığı (Gray, 2011) tespit edilmiştir. Bununla birlikte doğal ortamlardaki serbest oyun fırsatları, çocukların iyileşme ve dolayısıyla refah için olanaklar sunduğu ortaya konmuştur (Lester ve Maudsley 2006).

Oyunun önemi bir yandan bilimsel çalışmalarla ortaya koyulurken, diğer yandan bir ülkenin oyun politikası oluşturmasında en temel basamak olan oyun kurma (playwork) uygulamalarının yeri, özellikle Avrupa'da yapılan uygulamalı çalışmalarla dikkat çekmektedir. Örneğin, İngiltere'deki "Play England" projesi, çocukların güvenli ve özgürce oyun oynayabileceği alanlar yaratmayı hedefleyen kapsamlı bir çalışmadır. Bu projede, çocukların oyun oynayabileceği alanların artırılması ve bu alanların güvenliğinin sağlanması için çeşitli girişimlerde bulunmaktadır (Play England, 2024). Ayrıca, Galler'deki "Play Wales" girişimi, çocukların oyun hakkını savunarak, onlara daha fazla oyun fırsatı sunmayı amaçlayan bir diğer önemli uygulamadır. Bu girişim, çocukların oyun oynayabilecekleri alanları genişletmek ve onların oyun hakkını korumak için çeşitli politikalar ve programlar geliştirmektedir (Play Wales, 2024). İskoçya'daki "Play Scotland" ise, oyun kurma alanında çocukların gelişimini destekleyen ve oyun fırsatlarını artırmayı hedefleyen başarılı bir projedir. Bu proje, çocukların sağlıklı ve dengeli bir şekilde büyümeleri için oyun alanlarının önemini vurgulamakta ve bu alanların artırılması için çalışmaktadır (Play Scotland, 2024).

Oyun kurma uygulamaları belediyelerin, hükümetlerin, ülkelerin izleyecekleri politika kapsamında değerlendirilebilecek bir oyun politikasının inşası oluşturmasına ön ayak olmaktadır. Bu nedenle, bu oyunu kolaylaştıran ve zenginleştiren oyun kurucu (playworker) olarak görev alan kişilerin rolü kritik öneme sahiptir. Oyun politikası sadece çocuklara yönelik olmayan aynı zamanda çocukların içinde bulunduğu toplumu da etkileyen bir alandır. Toplumun geliştirilecek bir oyun politikası ile oyuna yönelik algılarının ve düşüncelerinin olumlu anlamda şekillenmesini sağlanmasıyla oyunun gerçek önemi sadece araştırmalarda değil aynı zamanda günlük uygulamalarda da yer bulur. Bu makalede oyun

kurucu, oyun kurucu uygulamaları ve ilkeleriyle birlikte birçok oyun kurucu yaklaşımın bir ülkeye ait oyun politikası oluşturmaya nasıl etkili olduğu açıklanacak ve ülkemiz için uygun oyun politikası önerilerine yer verilecektir.

### ***Oyun Kurma (Playwork) ve Oyun Kuruculuk (Playworker)***

Oyun kurma yaklaşımının kökeninin, İkinci Dünya Savaşı'nın hemen ardından Birleşik Krallık'ta kurulan macera oyun alanlarında, oyun çalışmasının bir iş rolü olarak geliştirilmesine dayandığı bilinmektedir (King ve Newstead, 2020). Oyun kurma (Playwork) kavramı, 20. yüzyılın ortalarında İngiltere'de ortaya çıkmıştır. İlk "oyun kurma" uygulamaları, İngiltere'de, çocukların oyun oynamalarını gözlemlemek ve desteklemek amacıyla başlatılmıştır. Zamanla bu uygulamalar, profesyonel bir meslek alanı haline gelmiş ve yaygınlaştırılması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda eğitim programları oluşturulmuştur. 1980'lerde ise, İngiltere'deki "oyun kurma" uygulamaları, diğer Avrupa ülkelerine de yayılmaya başlamıştır (Hughes, 2001, Cranwell, 2003).

Avrupa'daki oyun kurma uygulamaları ve oyun politikası, çocukların oyun oynamaları ve gelişimleri konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Oyun kurma, esnek oyun alanlarında çocukların oyun oynarken özgürce keşfetmelerine, yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına, hayal güçlerini geliştirmelerine ve oyun oynamalarını destekleyen ve yönlendiren bir yaklaşım olarak tanımlanabilir (Hughes, 2001; King ve Howard, 2022).

Oyun kurma, çocukların oyun oynama süreçlerindeki özgürlüklerine ve kendi kendilerine keşfetmelerine saygı duyar. Çocukların oyun oynarken yetişkinlerin müdahale etmesini en aza indirir ve onların kendi kendilerine öğrenmelerine olanak tanır. Bu sayede, çocukların oyun oynama süreçlerindeki yaratıcılıkları ve hayal güçleri daha da gelişir. Oyun kuruculuk (Playworker) kavramı, çocukların oyun oynamalarını destekleyen bir meslek olarak tanımlanır. "Playwork" uygulamaları, çocukların oyun oynama sürecini gözlemleyen ve oyun oynama deneyimlerini zenginleştirmeye çalışan profesyonellerin faaliyetlerini ifade eder. Çocukların kendilerini ifade etmeleri, yaratıcılıklarını sergilemeleri ve sosyal becerilerini geliştirmelerini destekleyen bu yaklaşım zamanla her ülkenin kendine ait bir oyun politikaları geliştirmelerine neden olmuştur. Oyun kurucu uygulamaları çocukları oyunları sırasında yönlendirmeyi değil, çocukların kendi kendilerine oynayabilecekleri alanlar yaratmayı destekler. Bu uygulamalar; çocukların oyun oynama süreçlerinde karşılaştıkları sorunlarla başa çıkabilmeleri için de yardımcı olur (Pette, 2018).

Oyun kurma uygulamaları, çocukların oyun oynama haklarını savunmakta ve çocukların oyun oynama kültürünü desteklemekte ve geliştirmektedir. Bu sayede, çocuklar yaşadıkları toplumda daha mutlu ve sağlıklı bir şekilde büyüebilmektedirler. Ayrıca, çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmakta ve toplumda daha aktif ve katılımcı bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır. Oyun kurma uygulamalarının ortaya çıkan ülkelerde çocukların oyun oynamalarının önemine vurgu yaparak, çocukların sağlıklı bir şekilde büyüebilmeleri için önemli bir araç olarak görülmeye başlanmıştır (Van Rooijen, 2021). Günümüzde, İngiltere, Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya gibi ülkelerde "oyun kurma" uygulamaları yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu ülkelerde, "oyun kurma" eğitimleri verilmekte ve çocukların oyun oynamalarını destekleyen politikalar uygulanmaktadır. Bu politikalar bahsedilen ülkelerde oyun politikası haline gelmiş ve çocukların oyun hakkını ve kamusal alanlarda özgürce oyun oynamalarını desteklemektedir (Play Wales, 2023; Scottish Government, 2013; King ve Howard, 2022).

Oyun kurma uygulamaları esnek oyun alanları olarak adlandırılan ortamlarda geniş bir alanda esnek ve açık uçlu oyun materyalleriyle çocukların kendilerinin yarattığı alanlarda gerçekleşir. Bu alanlarda oyun kurucu olarak adlandırılan profesyonel eğitim almış kişiler çocukların serbest zaman etkinlikleri sırasında güvenli bir şekilde oynayabilmeleri, öğrenebilmeleri ve gelişebilmeleri için gerekli ortamı hazırlayan ve yöneten kişilerdir.

Oyun kurucular, esnek oyun alanlarında ortaya çıkan oyunu çocukların seçimine ve kontrolüne bırakırlar. Çocukların oyunlarını mümkün olduğunca serbest ve açık bir şekilde oynamalarına izin verirler. Oyunlarını yönlendirmezler veya manipüle etmezler. Oyunun, çocukların kendi kendine yönlendirdiği bir deneyim içerisinde olduğuna inanırlar. Oyun kurucular; çocukların oyunlarını kontrol etmek yerine, onlara destek olurlar. Ancak, bu desteğin doğası, çocukların oyunlarına ne kadar dahil olmak istediklerine bağlıdır. Aynı zamanda çocukların oyunlarını güvende tutmak için gerekli önlemleri

alırlar. Ancak, bu önlemler, çocukların oyun deneyimini sınırlamaması içinde esnek davranırlar. Oyun kurucular çocukların oyunlarının değerini bilirler ve onları desteklerler. Bu, çocukların oyunlarına katılma, onları gözlemlenme, sorular sorma ve oyunlarını kaydetme şeklinde olabilir. Bu tutum, çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini istedikleri gibi kullanmasına yönelik çocuklara cesaret verir.

Bu esnek oyun alanları çok geniş yelpazeyi içinde barındıran hareketli ve esnek oyun materyallerinden oluşur. Loose parts olarak da adlandırılan bu materyaller, çocukların yaratıcılıklarını ve hayal güçlerini kullanarak oyun oynamalarına olanak sağlarlar. Oyun kurucular da, çocukların oyun oynamalarını desteklemek ve teşvik etmek için bu malzemeleri çocukların oynayabilecek ortamlarda erişmelerini sağlarlar. Açık uçlu olarak adlandırılan bu malzemeler, çocukların yaratıcılıklarını kullanarak farklı oyun senaryoları oluşturmalarına olanak tanır ve bu malzemelerin kullanımı, çocukların oyunlarını daha ilginç ve eğlenceli hale getirebilir. Örneğin, oyun kurucular tahta bloklar, küçük arabalar, renkli kumaşlar, ip ve çeşitli nesnelere gibi esnek ve hareketli materyalleri çocukların erişebilecekleri ortamlarda yer vererek, çocukların yaratıcılıklarını kullanarak farklı oyunlar oluşturmalarına yardımcı olur ve çocukların ihtiyaç duydukları malzemeleri ulaşmalarını kolaylaştırabilirler. Bu nedenle, hareketli ve esnek oyun materyalleri ve oyun kurma uygulamaları arasında doğal bir ilişki vardır. Bu materyaller ile ve oyun kurma uygulamaları arasındaki bu ilişki materyallerin esnek, dönüşebilir ve değişebilir olmasından gelmektedir.

"Oyun kurma" uygulamaları, çocukların sağlıklı bir şekilde büyüebilmeleri için oldukça önemli bir araçtır. Çocukların oyun oynamalarını destekleyen politikaların uygulanması ve oyun kurucu "playwork" uygulamalarının yaygınlaştırılması, çocukların sağlıklı gelişimleri ve iyi bir yaşam kalitesi için oldukça önemlidir. Fatson vd., (2012) yaptıkları çalışmada okullarda ortaya çıkan esnek oyun alanlarındaki oyun kurmanın okul iklimi, akademik öğrenme, öğrencilerin sosyal becerileri ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve yapılandırılmış teneffüs programlarının bu alanlarda olumlu sonuçları teşvik etmede etkili olabileceğini göstermektedir.

212

Yapılan çalışmalarda oyun kurucuların oyun kurma süreçlerinde etkili olduğunu ve oyun fırsatlarının çocuklara yeni aktiviteler deneme, risk alma ve desteklenen bir ortamda sınırları genişletme fırsatı verdiğini tespit edilmiştir (Youlden ve Harrison, 2006). Çeşitli çalışmalarda incelenen oyun kurma pratikleri, çocukların sosyal etkileşim ve kapsayıcılık açısından olumlu deneyimler yaşadıklarını göstermiştir. Özellikle Casey (2002) bir arkadaş ve bir lider/kural koyucu olarak etkileşimin ortaya çıktığını ve bu da karşılıklı saygıya yol açtığını ve çocuklar oyun kurma alanlarına arkadaşlarıyla gidilecek, buluşulacak, yeni arkadaşlar edinilecek ve bazı durumlarda yeni gruplarla tanışılacak bir yer olarak gördükleri ileri sürülmüştür. Ludvigsen vd., (2005) ailelerin çocuklar arası oyun ve etkileşimi teşvik eden oyun kurucular tarafından sağlanan fırsatlardan memnun oldukları bildirilmiştir. Yorkshire'daki ilkokul oyun alanlarında yapılan gözlemsel bir çalışma, engelli çocukların çeşitli oyun türlerine dahil olduğunu ve kendi başlarına, diğer çocuklar veya personel tarafından sağlanan destekle kapsandıklarını ortaya koymuştur (Woolby vd.,2006). Engelli ve engelli olmayan çocuklara yönelik "oyun kurma" üzerine yapılan eylem temelli bu çalışmada, öğretmenlerin ve destek çalışanlarının çocuklarla olan ilişkilerinde ve oyun yoluyla yarattıkları kültürel dünyaları anlama ve takdir etme konusunda ilerleme kaydettiklerini göstermiştir. Bu bulgular, oyun kurma uygulamalarının çocukların sosyal becerilerini ve kapsayıcı bir ortamda etkileşimlerini destekleme potansiyeline işaret etmektedir.

### ***Oyun Kurma Tarihçesinde Play Wales'in Etkisi***

Birleşik Krallıkta yer alan Galler, çocukların oyun hakkını yasalarla koruyan ilk ülke olmuştur. Galler Hükümeti, 2010 yılında yerel otoritelerin çocuklar için yeterli oyun fırsatlarını değerlendirmelerini ve sağlamalarını zorunlu kılan Oyun Yeterlilik Görevini başlatmıştır. Bu, çocukların gelişimine ve dirençlerine katkıda bulunan oyunun önemini tanıyan bir adımdır. Galler'in 2010 yılından itibaren oyun ve oyun kuruculuğu (playwork) üzerine gerçekleştirdiği çalışmalar hem ulusal hem de uluslararası düzeyde çocukların oyun haklarını şekillendirmekte ve desteklemekte önemli bir rol oynamaktadır.

1990'ların sonlarında Galler'de kurulan Play Wales (Chwarae Cymru) çocukların oynama hakkını destekleyen bağımsız bir kuruluştur. Bu kuruluş, çocukların oynaması ve özgürce keşfetmeleri için gerekli koşulların sağlanmasını teşvik eder. Play Wales'in oyuna erişim konusunda gösterdiği çabalar,

çocukların oyun üzerinden özgürce öğrenmeleri ve gelişmeleri için sürekli bir destek sağlamaktadır. Play Wales'in oyuna yönelik gösterdiği bu çabaları anlamak için oyun kurma tarihinde önemli bir yer aldığını bilmek gerekir. Bu dönemde, bu bölgede oyun politik gündemden silinmiş ve 1980'ler ile 1990'lar boyunca oyun alanlarında geniş çaplı kesintilere gidildiği dikkat çekmektedir. Ancak, 1997'de Galler'deki bir etkinlikte, Play Wales yöneticileri, oyun alanında bir ulusal hayır kurumu oluşturulması için siyasi destek talep etmişlerdir. Bu talep üzerine, Win Griffiths<sup>2</sup> tarafından finansal destek sözü verilmiş ve bu, Galler'de oyun ve oyun alanları için yeni bir dönemin başlangıcını işaret etmiştir (Welsh Assembly Government [WAG], 2002; Play Wales, 2023).

Galler'deki yeni Ulusal Meclis'in kurulmasıyla birlikte, Play Wales/Chwarae Cymru'nun ilk konferansında Galler'in İlk Bakanı Alun Michael konuşma yapmıştır. 2000 yılında, Play Wales, Galler genelinde deneyimli oyun çalışanları ve eğitimcileri ile birlikte oyun kalite güvence çerçevesi geliştirmek için finansman sağlamıştır. Aynı zamanda Galler Ulusal Meclisi, çocuklar için açık erişimli oyun alanlarını iyileştirmek amacıyla 1 milyon sterlin destek vermiştir. Bu, yerel otorite ortaklıkları aracılığıyla yönetilen Play 2000 Grant Scheme adı altında dağıtılmıştır. 2002 yılında, Galler Hükümeti, Play Wales'e *Playwork Varsayımları ve Değerleri* üzerine İngiltere genelinde gözden geçirme ve danışma süreci yürütmesi için fon sağlamıştır. Bu süreç sonucunda oyun kurma ilkeleri, oyunun ne olduğunu ve oyun çalışanlarının çocukların oyun ihtiyaçlarını nasıl desteklediğini açıklayan ifadeler olarak belirlenmiş ve profesyonel ve etik bir çerçeve olarak kabul edilmiştir (Welsh Assembly Government, 2006; Play Wales, 2023).

### ***Oyun Kurma (Playwork) Tarihçesi***

Oyun kuruculuğun tarihine bakıldığında, çok çeşitli farklı geçmişlere ve mesleklere sahip eğitimli veya deneyimli yetişkinlerden geldiği görülmektedir. Kopenhag'daki ilk oyun kurucusu olan John Bertelsen, başlangıçta bir kreş çalışanı olarak eğitim aldığı bilinmektedir (Bengtsson, 1972). Birleşik Krallık'taki macera oyun alanı öncüleri, oyunu kontrol etmeyen yetişkinlerden oluşmuş ve tesisatçılık, sosyal hizmet ve marangozluk gibi çok karışık geçmişlerden geldiği ileri sürülmüştür (Allen, 1964). İngiltere'deki oyun kurucu sektörü, tarih boyunca sürekli olarak resmi niteliklerden ve düzenleyici bir kurumdan yoksun kalmıştır, bu durum da çok çeşitli geçmişlere sahip bireylerin sektörde çalışmasına yol açmıştır. Bu çeşitlilikte önemli bir rol oynayan hükümet inisiyatifleri olmuştur (akt. Williams, 2017). 1980'lerde gençler için iş yaratma amacı güden Gençlik Fırsatları Programı, kişisel ve profesyonel geçmişleri çok çeşitli olan birçok insanı oyun çalışmasına yönlendirmiştir. Bu eğilim, 1990'ların başında yerel iş yaratma hedefleyen Eğitim ve Girişim Konseyleri'nin (TECs) kurulmasıyla devam etmiştir. Okul Dışı Hibe Girişimi aracılığıyla çocuk bakımı, bu alandaki çeşitliliği artıran bir başka hedef olmuş ve sonrasında bu girişim, yıl sonlarına doğru kurulan Yeni Fırsatlar Fonu tarafından devralınmıştır. Her iki program da İngiltere genelindeki okul sonrası ve tatil oyun programlarının sayısını önemli ölçüde artırmış ve dolayısıyla bu sektörlerde çalışan yetişkinlerin sayısını artırmıştır. Bu bireyler, ebeveynlik, erken çocukluk eğitimi, dadılık, öğretmenlik gibi çeşitli alanlardan gelmiş olup, oyun çalışması sektörüne geniş bir deneyim ve beceri yelpazesi katmışlardır (King ve Newstead, 2022).

İngiltere'de kurulan Oyun Kurucu Eğitim ve Öğretim Birliği (Playwork Education and Training Council-PETC) oyun kurucu eğitimi, öğretimi ve niteliklerinin tüm yönleriyle ilgili stratejik öneme sahip konuların tartışılacağı oyun sektörü için bir forum sağlamak için kurulmuştur. Bu birlik oyun kurma yaklaşımını yaygınlaştırmak için çok sayıda görevlerden oluşmaktadır. Bunlardan en önemlileri; Oyun kurucu eğitimi, öğretimi ve nitelikleri ile ilgili konularda tavsiye ve rehberlik sağlamak, diğer ulusal Oyun Kurucu Eğitim ve Öğretim Konseyleri ile bilgi paylaşmak, Ulusal Meslek Standartlarının (NOS), Oyun kuruculuk ile ilgili niteliklerin geliştirilmesine ilişkin raporlar almak ve önerilerde bulunmak, ilgili ödül kuruluşlarına, ulusal ajanslara ve hükümete oyun kurucu eğitimi ve niteliklerinin geliştirilmesi ve alınması konusunda raporlar almak ve önerilerde bulunmak ve son olarak da oyun kuruculuğun niteliklerini ve eğitim ve öğretim faaliyetlerini onaylamak olduğu görülmektedir (King ve Waibel, 2016).

<sup>2</sup> Win Griffiths, 1987-2005 yılları arasında Bridgend milletvekiliği yapmış ve Galler'de çocuk oyun alanlarının desteklenmesine katkıda bulunmuş bir politikacıdır. Galler'de oyun politikalarına sağladığı destekler sayesinde oyun fırsatlarının geliştirilmesine büyük katkı sağlamıştır.

PETC üç aşamalı bir eğitim programı sunmaktadır. Oyun kurucu eğitimi oyun kurma becerilerini ve bilgilerini aşamalı olarak geliştiren üç yeterlilikten oluşur. Oyun Kurucu Uygulaması İlkeleri (P3) serisi, katılımcıların oyun çalışması becerilerini ve bilgilerini kademeli olarak artırır. Program, başlangıç seviyesindeki oyun kurucuların, üç yeterlilik tamamlandığında kıdemli oyun kurucusu veya oyun kurucu yöneticisi olacak şekilde ilerlemesini sağlar. Her yeterlilik, önceki seviyelerde kazanılan bilgi ve beceriler üzerine kuruludur, böylece katılımcılar yetkinliklerini adım adım geliştirebilirler Programın ilk aşaması olan Agored Cymru Seviye 2 Oyun Kuruculuğu Uygulaması Eğitimi (L2APP), oyunun önemi, dahil etme, oyun kuruculuğu teorisi ve oyun alanları oluşturma gibi konuları ele alır. Bu seviye, oyun kuruculuğuna geniş bir giriş sağlar ve katılımcıların diğer seviyelere geçmeden önce tamamlamaları gereken temel bir aşamadır. Agored Cymru Seviye 2 Oyun Kuruculuğu Sertifikası, oyun kuruculuğunun temel prensiplerini ve detaylı uygulamalarını kapsar. Bu eğitim, oyun kurucularına çocukların oyun süreçlerine nasıl müdahale edecekleri ve nasıl destekleyici bir ortam sağlayacakları konusunda gerekli bilgi ve becerileri sunar. Seviye 3 Oyun Kuruculuğu: İlke ve Uygulamalar Diploması, katılımcılara oyun kuruculuğu alanında ileri düzey bilgi ve beceriler sağlamayı amaçlar. Bu diploma, önceki seviyelerde kazanılan bilgiler üzerine inşa edilerek, oyun kurucularını çocukların oyun ve gelişim ihtiyaçlarını destekleme konusunda daha fazla yetkin kılar (Play Wales, 2024).

Oyun kurucu eğitimi, katılımcıların oyun kuruculuğu alanında bilgi ve becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu eğitim programı, oyunun çocuklar için önemini kapsamlı bir şekilde ele alır, oyun kuruculuğu teorilerini, çocukların oyun sırasında nasıl destekleneceğini ve oyun ortamlarının nasıl tasarlanması gerektiğini öğretir. Eğitim, özellikle oyun alanlarında çalışacak profesyonelleri hedefleyerek, pratik uygulamalar ve teorik bilgilerle donatılmış bir içerik sunar. Bu program, katılımcılara oyun kuruculuğu diploması kazandırır ve kariyer gelişimlerine katkıda bulunur (King ve Howard, 2022).

Oyun kurma (playwork), çocukların oyun üzerinden öğrenme ve gelişimlerini desteklemek amacıyla uzmanlaşmış bir meslek dalıdır. Bu alandaki profesyonel standartlar ve uygulamalar sürekli olarak gelişmektedir. Bu değişimlerin kökenleri 1990'ların başlarına, Playwork Ulusal Mesleki Yeterliliklerinin (NVQs) hazırlanmasına dayanır. Bu süreç, Playwork Varsayımları ve Değerleri olarak bilinen temel ilkelerin oluşturulmasına öncülük etmiştir. Ancak zamanla, bu varsayımların ve değerlerin güncellenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. 2002 yılında, Playwork Ulusal Mesleki Standartları'nın seviye 2 için gözden geçirilmesi sırasında, alanda çalışan oyun kurucular mevcut varsayımların ve değerlerin yeniden değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aynı yıl içerisinde, Galler'de yapılan bir çalışma, "The First Claim ... a framework for playwork quality assessment" (Hughes 2001) adlı belgenin, mevcut varsayım ve değerlerle uyumsuz olduğunu ortaya koymuştur. Bu tespitlerin ardından, Galler Hükümeti, Play Wales'e Birleşik Krallık genelinde Playwork Varsayımları ve Değerleri üzerine bir gözden geçirme ve konsültasyon süreci yürütmesi için finansman sağlamıştır. Süreç, İngiltere'nin dört bir yanından önde gelen oyun ve oyun kurucu organizasyonlarının desteği ile yürütülmüştür. Bu süreç, üç aşamalı bir değerlendirme ile oluşmuş ve oyun kurma ile ilgili diğer tarafların katılımını içermiştir (Manwaring ve Taylor, 2006).

Bir denetim grubu, bu değerlendirme süreçlerini yönetmiş ve gelen geri bildirimleri değerlendirerek ilkelerin taslaklarını gözden geçirmiştir. Bu grup, deneyimli oyun kurucular ve oyun kurma eğitmenlerinden oluşmakta olup, ilkelerin geliştirilmesi sürecinde dürüst bir aracı olarak hareket etmiştir. Grup, topluluk içinden gelen görüşleri temsil eden en iyi taslakları oluşturmak için titiz bir çalışma yürütmüştür. 2005 yılında, Oyun Kurma İlkeleri, amaçlarına uygun olarak onaylanmış ve SkillsActive tarafından resmi olarak kabul edilmiştir. Bu onay, oyun kurma alanında profesyonel standartların belirlenmesi ve uygulamaların iyileştirilmesi açısından önemli bir adım olmuştur. Bu süreç, oyun kurma alanındaki mesleki standartların ve uygulamaların nasıl evrildiğini ve topluluk içindeki istişarelerle nasıl şekillendiğini gözler önüne sermektedir. Oyun kurma ilkelerinin bu evrimi, alandaki uzmanların ve paydaşların sürekli katkılarıyla mümkün olmuştur ve oyun kurma pratiğinin gelecekteki gelişimine temel teşkil etmektedir (Manwaring ve Taylor, 2006).

İngiltere'de oyun kuruculuk hem mesleki eğitim hem de düzenleyici çerçeveler aracılığıyla desteklenmektedir. Mesleki eğitim, oyun kurucuların çocukların oyun oynama hakları hakkında bilgi sahibi olmalarını ve çocukların oyunlarını destekleyebilmelerini sağlar. Oyun kurucu mesleki eğitimi, sivil toplum kuruluşu olan *Play England* veya farklı mesleki eğitim sağlayıcıları tarafından sunulur.

Aynı zamanda bu kuruluş oyun kurucu standartlarını belirler ve düzenler. Düzenleyici çerçeveler ise, oyun kurucu uygulamalarının standartlarını belirler ve çocukların güvende olmasını sağlar.

### ***Oyun Kurma İlkeleri***

Oyun kurma ilkeleri, çocukların oyun oynaması sırasında bir oyun kurucular davranışlarını yönlendiren temel ilkelere dayanır. İngiltere'deki oyun kurma ilkeleri *Playwork England* tarafından ortaya koyulmuştur. Bu ilkeler, oyun kurucu çalışmalarının her yönünü destekler. Oyun kurucu yaklaşımını tanımlar ve oyun kurucuların ne yaptığına dair ortak bir anlayış sağlarlar. Oyun Kurma İlkeleri, oyunun neyin özel ve benzersiz olduğunu tanımlar. Oyunun işe yarar bir tanımını ve oyunun diğer davranışlardan neden farklı olduğunu sağlarlar (Hughes,2001; Wilson, 2009).

Bu ilkeler aşağıdaki gibidir (Hughes,2001; Wilson, 2010; Playwork Principles Scrutiny Group, 2005, Brown ve Taylor, 2008):

1. Tüm çocuklar ve gençler oynamaya ihtiyaç duyarlar. Oynamak içgüdüsel bir davranıştır. Oyun biyolojik, psikolojik ve sosyal bir gerekliliktir ve bireylerin ve toplumların sağlıklı gelişimi ve refahı için temel önem taşır.
2. Oyun, özgürce seçilen, kişisel olarak yönlendirilen ve içsel olarak motive edilen bir süreçtir. Yani, çocuklar ve gençler, kendi içgüdülerini, fikirlerini ve ilgi alanlarını takip ederek, kendi yollarında, kendi nedenleri için oyunlarının içeriğini ve amacını belirler ve kontrol ederler.
3. Oyun işinin temel odağı ve özü, oyun sürecini desteklemek ve kolaylaştırmaktır ve bu, oyun politikaları, stratejileri, eğitim ve eğitim geliştirilmesinde kullanılmalıdır.
4. Oyun çalışanları için, oyun süreci önceliklidir ve oyun çalışanları, yetişkin yönetimli gündemlerle ilgilenirken oyunun savunucuları olarak hareket ederler.
5. Oyun çalışanın rolü, tüm çocuklar ve gençlere oynayabilecekleri bir alan yaratmada destek olmaktır.
6. Oyun çalışanlarının çocuklar ve gençler oynarken verdikleri tepkiler, oyun sürecinin sağlam ve güncel bilgisine dayanır ve yansıtıcı uygulamaya dayanır.
7. Oyun çalışanları, oyun alanı üzerindeki kendi etkilerinin yanı sıra çocuklar ve gençlerin oyununun oyun çalışması üzerindeki etkisini de tanırlar.
8. Oyun çalışanları, çocukların oyunlarını genişletmelerine olanak tanıyan bir müdahale tarzı seçerler. Tüm oyun çalışması müdahaleleri, çocukların gelişimsel faydası ve refahı ile riski dengelemelidir.

Bu ilkeler kural değildir. İlkeler bazen bir felsefe veya ahlak sistemi olarak da tanımlanır ve bu durumda oyun kurma diğer mesleklerden farklı kılan inançları ve çalışma uygulamalarını kapsamaktadır.

### ***Oyun Kurma Uygulamalarının Oyun Politikası Oluşturmadaki Yeri***

Oyun politikası, çocukların oyun oynama haklarını ve imkanlarını güvence altına almayı, teşvik etmeyi ve korumayı amaçlayan bir dizi ilke, strateji ve eylemdir. Bu politika, çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için gerekli olan oyun alanlarını, materyallerin ve programlarının tüm çocuklar için erişebilir olmasını sağlar. Ayrıca, oyun politikası, çocukların özgürce oyun oynayabileceği güvenli ve erişilebilir ortamların oluşturulmasını, oyun kültürünün toplum genelinde yaygınlaştırılmasını ve oyun hakkının bir çocuk hakkı olarak tanınmasını içerir.

Lester ve Russel'a (2010) göre oyun politikası, çocukların oyuna erişimini ve katılımını artırmayı hedefleyen stratejik bir çerçevedir. Play England (2024) oyun alanlarının geliştirilmesi, oyun materyallerinin temin edilmesi, oyun kültürünün desteklenmesi ve çocukların oyun hakkının korunması gibi çeşitli unsurları kapsadığını ileri sürmüştür. Etkili bir oyun politikası, çocukların sağlıklı bir şekilde büyüyüp gelişmelerine olanak tanır ve onların sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerini güçlendirir.

Avrupa'daki İngiltere, İskoçya, Kuzey İrlanda gibi ülkelerin oyun politikalarına bakıldığında oyun kurucu uygulamaların, çocukların gelişimine doğrudan etki eden bir faktör olarak değerlendirildiği



görülmektedir. Bu politikalar, oyun kurucu eğitimini, yeterliliklerini ve çalışma standartlarını belirleyerek, çocuklara yönelik oyun hizmetlerinin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Oyun kurucular oyun alanlarının tasarımı ve yönetimi konusunda uzman kişilerdir ve politika yapımcılarla iş birliği içinde çalışarak, çocukların oyun ihtiyaçlarını doğru bir şekilde yansıtan düzenlemelerin hayata geçirilmesine yardımcı olurlar. Oyun politikalarının oluşturulması sürecinde oyun kurucuların deneyimleri ve gözlemleri, çocukların oyun oynaması için en uygun koşulların belirlenmesinde kritik bir rol oynar. Bu profesyoneller, çocuk oyun alanlarının güvenlik standartlarını belirlerken, çocukların yaratıcılıklarını ve özgürlüklerini kısıtlamayacak şekilde düzenlemeler yapılmasını sağlarlar (Play Wales, 2023; Scottish Government, 2013; King ve Howard, 2022).

2002 yılında Galler, ulusal bir oyun politikası yayımlayan ilk ülke olmuştur (Welsh Assembly Government [WAG], 2002). Bu politika, daha fazla oyun imkânı sağlama, okullardaki roller, toplum içinde oyun, oyun kurucuların profesyonelliği, risk yönetimi ve ebeveyn endişeleri ve Galler boyunca oyun olmak üzere altı ana tema içeren bir Oyun Politikası Uygulama Planı ile desteklenmiştir (WAG, 2006). İngiltere, İskoçya ve Kuzey İrlanda'da da ulusal oyun politikaları ve stratejileri yayımlamıştır. Ancak İngiltere'de uygulanan oyun stratejilerinin o dönemin koalisyon hükümetinin tasarruf tedbirleri altında sonlandırıldığı bilinmektedir (Voce, 2015). Galler, Kuzey İrlanda ve İskoçya'daki oyun politikaları ve stratejileri hala yürürlükte olup, bu stratejiler çocukların bütüncül gelişimini destekleyen oyunun özgürce seçilmesi ve içsel motivasyon gibi ortak kavramları içermekte ve yetişkinlerin çeşitli profesyonel alanlar ve bağlamlar arası çocuk oyununu desteklemeleri gerektiğini vurgulamaktadır (WAG, 2002, 2006; Office for First Minister and Deputy First Minister, 2010; Scottish Government, 2013) (akt, King ve Waibel, 2016).

Çocukların oyun oynama haklarını koruyan ve destekleyen politikalar, oyun kurucuların sahadaki uygulamalarına dayanarak şekillendirilmektedir. Bu uygulamalar, çeşitli toplumsal ve kültürel bağlamlarda çocukların oyun oynamalarını destekleyecek şekilde adapte edilmekte ve bu süreçte oyun kurucular, politika yapımcılar ile etkili bir diyalog içinde olmaktadır. Bu sayede, oyun politikaları, çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı ve yanıt veren bir yapıya kavuşmaktadır.

### **Türkiye'deki Mevcut Durum ve Yapılması Gerekenler**

Ülkemizde oyun kurucu temeli ve felsefesini yansıtan projelerin sayısı sınırlıdır. Bunlardan ilki doğrudan oyun kurucu anlayışta olmasa da yerel bir belediye tarafından yapılan Oyun Master Planıdır. Bu planda İstanbul'un rekreasyon altyapısına ilişkin bir teşhis ve kamusal alanın rekreatif ve eğlenceli/oyun amaçlı kullanımlarına yönelik bir analiz ortaya çıkarılmıştır. Bu plan içerisinde yapılan veya yapılması planlanan projeler ve değerlendirilen oyun alanları ayrıntıyla çok boyutta incelenmiştir.

*HOP Seyyar Oyun Parkları* Oyun Master Planı'nda yer alan ve pilot proje olarak yapılmaya başlanan projelerden biridir. Hop ve esnek oyun alanlarında eğitim almış oyun kurucular çocukların oyununu desteklemek için basit ve hafif malzemeler etkinlik alanına bırakılması ile küçük çocukların istekleri doğrultusunda bu malzemelerle oynamaları sağlanmaktadır. Oyun İstanbul kapsamında gerçekleştirilen HOP Etkinlikleri açısından da incelenmiştir. Mevcut durumda alanların %98,8'lik büyük çoğunluğunda henüz oyun kurucu veya parkta düzenli etkinlik yapan gönüllüler bulunmamakla birlikte bu alanların % 64.88'inde etkinliklerde kullanılmak üzere oyun kurucu için potansiyel alanlar (konteyner koyacak yer, yakınlarda bir bina vs) olduğu görülmüştür. İncelenen alanların % 35.12'si ise HOP etkinliği için uygun nitelikte bulunmamıştır. Oyun Master Planında yer alan diğer proje ise *Oyun Sokakları* projesinde yeterince oyun imkânı sunulamayan mahalleler olmak üzere belirli bir program üzerinden her gün 1 sokak 4 saatliğine kapatılarak pop-up oyun sokağına dönüştürülmesi planlanmıştır. İlk etapta her oyun sokağı ayrıca oyun kurucular ile desteklenmesi hedeflenen bu projede zamanla yavaşlatılmış trafik vb. uygulamalarla kalıcı oyun sokağına dönüştürülebileceği belirtilmiştir. Ayrıca aynı planda yer alan personel geliştirme eğitimleri pilot projesiyle oyun kurucu eğitimi, doğal oyun alanı tasarım eğitimi ve çocuk dostu katılım metotları eğitimleri verilmiş ve HOP Seyyar Oyun Parkları pilot çalışması için oyun kurucular yetiştirilmiştir (Oyun Master Planı, 2019).

İkinci olarak Alanya'da 2021 yılında başlayan *Oyun Dostu Park* uygulamasıdır. Bu proje; proje yürütücüsü tarafından verilen oyun kurucu eğitimlerini içeren gönüllük temeliyle gerçekleşen projedir. Projenin ilk yılı yerel yönetimler üniversite arasında imzalanan bir protokolle başlamıştır. Projenin ilk yılında farklı alanlardan mezun olan gönüllü yetişkinlerle başlayan projenin proje ortaklarıyla olan

protokolü sona bu projeyi yürüten gönüllü okul öncesi öğretmen adayları ve proje yürütücüsü ile proje devam etmektedir. Oyun Dostu Park, yerel belediyelerin geri dönüşüm merkezlerinden elde edilen ve oyun alanında yer alan bir konteyner içerisinde muhafaza edilerek uygun bir oyun alanında esnek ve hareketli parçaların çocuklarla buluşmasıyla başlayan çocuk merkezli ve çocukların serbest oyunlarını destekleyen bir projedir. Bu proje kapsamında yaklaşık olarak 650 farklı yaş gruplarından oluşan çocuğa ve 300 aileye ulaşılmıştır. Projede gerçekleşen oyun kurucu eğitimi sayesinde projede görev alan oyun kurucuların serbest oyuna yönelik bakış açıları farklılaşmış ve profesyonel meslek gelişimine olumlu katkı sağladığı görülmüştür (Metin Aslan, 2024).

*Esnek Oyun Alanı Hareketi* ülkemizde bir sivil toplum kuruluşu tarafından başlatılan bu hakarettir. Özellikle 6 Şubat 2023'te gerçekleşen ve Türkiye'nin birçok ilini büyük ölçüde etkileyen depremden sonra daha geniş kitlelere ulaşan Deprem Bölgesi Hareketleri olarak da isimlendiren uygulamalar olduğu görülmüştür. Farklı zaman dilimlerinde depremden etkilenen illerden Hatay'da *Hayal Gücü Oyun Parkı* ismiyle çocukların serbest oyun hakkını desteklerken depremden etkilenen birçok çocuk için sürdürülebilir oyunla iyileşme konusunda somut adımlar atmışlardır (Oyun Hareketi Derneği, 2024)

Bu örnekler ülkemizde oyun kurucu yaklaşımını başlatan ilk örneklerdir. Çocukların serbest oyunlarını destekleyen etkili uygulamaların sayısının artırılması ülkemizde gerekli olan oyun politikası oluşturulması için önemlidir. Türkiye'nin yerel ve ulusal alanda oyun politikası/politikaları hayata geçirilmesi çocukların sahip olduğu oyun hakkının da ciddi olarak ele alınmasını sağlayacaktır. Bunun için ilk olarak oyunun çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimleri için ne kadar önemli olduğunun vurgulanmasıdır. Bu konuda farkındalık oluşturmak için oyun çalışan uzmanlarla yerel yönetimler birlikte hareket ederek seminerler ve konferanslar düzenleyebilir.

Ulusal bir oyun politikası oluşturmada en önemli sorumluluk yasa yapıcı olarak görülen mekanizmaların ilk aşaması olan yerel yönetimlerdir. Yerel yönetimler içerisinde yer alan Park Bahçe ve Yeşil Alanlar Daire Başkanlığı bu konuya çalışabilecek ilk yerel yönetim birimidir. Yerel yönetimler tarafından belirlenecek bir plan doğrultusunda çocukların oyun hakkını ve esenliklerini gözetilen bir politika için somut adımlar atılmalıdır. Yerel yönetimlerin içerisinde oluşabilecek bir birimle peyzaj mimarları, mimarlar, oyun çalışan uzmanlarla ve oyunun asıl sorumluluğunu üstlenen çocuklardan oluşan bir çocuk meclisiyle birlikte oyun alanlarının iyileştirilmesine yönelik adımlar atılabilir. Mevcut alanlar iyileştirilebilir veya yeni oyun alanları inşa edilebilir. Sürdürülebilir anlayışta esnek ve hareketli parçalarla oyun alanlarında özellikle serbest oyunun desteklenmesi var olan oyuna yönelik düşüncelerinin değişmesine sebep olabilir. Bu alanlar herkesin erişebileceği oyun parklarının boş alanlarında kurulabilir. Oyun kurucu eğitimi almış kolaylaştırıcılarla birlikte çocukların serbest oyunları desteklenebilir.

Erken çocukluk dönemi ile ilgili kurulan sivil toplum kuruluşlarının oyuna yönelik farkındalık çalışmalarında oyun kuruculuğu bir meslek olarak görüşmesine yönelik verilecek eğitimler meslek olarak oyun kuruculuğun bilinmesine neden olabilir. İl ve ilçe düzeyinde yerel yönetimlerle oyun kurucu yaklaşımının yaygınlaştırılması için çalışmalar yapılabilirler. Bu organizasyonlar, oyun alanlarının iyileştirilmesi, oyun kurucu eğitimleri sunulması ve oyun kurucu yaklaşımının diğer kuruluşlara tanıtılması gibi konularda çalışmalar yapılabilirler. Oyun kurucu eğitimleri ve sertifikasyon programları, Türkiye'de bu mesleği yapmak isteyen kişilere yönelik sunulabilir. Bu eğitimler, oyun kurucuların çocukların ihtiyaçlarına nasıl cevap verebileceği, oyunun önemi, çocukların güvenliği ve sağlığı hakkında bilgiler içermelidir. Aynı zamanda Türkiye'de yeni ve tanınmayan bir meslek olarak oyun kuruculuğun işlevleri, hizmetleri, faydaları ve değerleri hakkında daha fazla tanıtım yapılmalı ve bu mesleğin çocuklar için önemli bir hizmet olduğu farkındalığı yaratılmalıdır. Bu meslek kolunun ortaya çıkışı ilk olarak yerel yönetim birimlerindeki kadrolar aracılığıyla olabilir.

Yerel yönetimlerin içerisinden ayrılacak bütçelerle bu eğitimlerin ve uygulamaların sürdürülebilirliği sağlanabilir. Serbest oyun içerisinde ortaya çıkan gelişimsel süreçler ve oyun sırasında meydana gelen öğrenmeye yönelik oluşan temel akademik becerilerin çocukların sonraki gelişim ve öğrenme süreçlerine olan etkisi düzenlenecek seminer ve panellerle ortaya koyulması oyuna yönelik algıların değişmesi için önemli adımlar olabilir. Oyunu merkeze olan derneklerin sayısının artması ve var olan sivil toplum kuruluşlarıyla ortak organizasyonlarla birlikte, çocukların serbest oyun becerilerinin geliştirilmesi, oyunun eğitim sistemi içindeki önemini artırılması ve toplumun oyunun

önemini anlaması için çalışmalar yapılması yerel yönetimlerin oyun politikası oluşturmada etkili olabilir. Oyun kurucu uygulamalarını teşvik etmek için, oyun alanları, okullar ve çocuk kulüpleri gibi yerlerde oyun kurucu yaklaşımı benimsenebilir. Bunun için, mevcut oyun alanları iyileştirilebilir veya yeni oyun alanları inşa edilebilir. Oyun kurucu uygulamalarının yaygınlaştırılması için hükümet, sivil toplum kuruluşları, oyun organizasyonları, dernekleri ve aileler arasında iş birliği yapılması gerekmektedir. Bu iş birliği sayesinde, oyun kurucu yaklaşımının Türkiye'de daha yaygın hale getirilmesi mümkün olabilir. Oyun kurucu mesleği, birçok farklı kurum ve kuruluşla iş birliği gerektirir. Bu nedenle, oyun kurucuların iş birliği yapabilecekleri farklı kurum ve kuruluşlarla iletişim kurmaları ve iş birliği yapmaları teşvik edilmelidir. Örneğin, okullar, kreşler, hastaneler, kütüphaneler, çocuk kulüpleri gibi yerlerle iş birliği yapılabilir.

Sonuç olarak, oyun kurucu yaklaşımının Türkiye'de yaygınlaştırılması için farkındalık oluşturma, bu yaklaşımı yansıtan projelerin sayısının artırılması, oyun kurucu eğitimleri, oyun kurucu uygulamalarının teşvik edilmesi, oyun kuruculuğu bir meslek kolu olarak ortaya çıkması için derneklerin kurulması ve farklı alanlarla iş birliği içerisinde somut adımların atılması önemlidir. Bu bağlamda, oyun kurucu yaklaşımının Türkiye'de uygulanmasını ve çocukların oyunlarını özgürce oynamalarını teşvik etmekte ve ülkemize ait yerel ve ulusal düzeyde oyun politikası oluşturmada temel işlevi olduğu görülmektedir.

### Kaynakça

- Brown, F. & Taylor, C. (2008). *Foundations of playwork*. New York, NY: Open University Press.
- Casey, T. (2002). *Play inclusive action research project*. The Yard.
- Chan, P., Wong, A., Fung, S., Kwok, N., & Pui, L. (2021). Playwork play works. In J. Cartmel & R. Worch (Eds.), *Playwork practice at the margins: Research perspectives from diverse settings* (pp. 39–56). Routledge.
- Cranwell, K. (2003). Towards playwork: An historical introduction to children's out-of-school play organizations in London. In Brown F. (Ed.), *Playwork: Theory and Practice* (pp. 32–47). Buckingham: Open University Press
- Fortson, J., James-Burdumy, S., Bleeker, M., Beyler, N., London, R. A., Westrich, L., Stokes-Guinan, K., & Castrechini, S. (2012). *Impact and implementation findings from an experimental evaluation of Playworks: Effects on school climate, academic learning, student social skills and behavior*. Mathematica Policy Research Reports. Retrieved April, 2023, <https://www.skillsactive.com/apprenticeships/apprenticeship-frameworks/playwork-framework/playwork-principles>
- Gray, P. B., Lancy, D. F., & Bjorklund, D. F. (2023). Decline in independent activity as a cause of decline in children's mental well-being: summary of the evidence. *The Journal of Pediatrics*, 260, 113352. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2023.02.004>
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3(4), 443–463.
- Ginsburg, K. R., American Academy of Pediatrics Committee on Communications, & American Academy of Pediatrics Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>
- Greve, W., Thomsen, T., & Dehio, C. (2014). Does playing pay? The fitness-effect of free play during childhood. *Evolutionary Psychology*, 12(2), 434–447. <https://doi.org/10.1177/147470491401200210>
- Greve, W., & Thomsen, T. (2016). Evolutionary advantages of free play during childhood. *Evolutionary Psychology*, 14. <https://doi.org/10.1177/1474704916675349>
- Hughes, B. (2001). *The first claim ... a framework for playwork quality assessment*. Cardiff: Play Wales.
- Hughes, F. P. (1999). *Children, Play, and Development*. Allyn & Bacon.
- Kleppe, R., Melhuish, E., & Sandseter, E. B. H. (2017). Identifying and characterizing risky play in the age one-to-three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 370–385. doi:10.1080/1350293X.2017.1308163
- King, P., & Waibel, A. (2016). Playwork practitioners' views on play provision in a South Wales local authority. *Journal of Playwork Practice*, 3(1), 35–48. <http://dx.doi.org/10.1332/205316216X14603621900336>
- King, P., & Newstead, S. (2020). Demographic data and barriers to professionalisation in playwork. *Journal of Vocational Education & Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1744694>
- King, P., & Newstead, S. (2022). A comparison of playworkers and non-playworkers who use a playwork approach. *Child Care in Practice*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/13575279.2022.2098255>

- King, P., & Howard, J. (2022). The play workforce in wales – an exploratory demographic study. *International Journal of Playwork Practice*, 2(1). <https://doi.org/10.25035/ijpp.02.01.12>
- Lester, S. & Maudsley, M. (2006) *Play, naturally: A review of children's natural play*. Playwork Partnerships
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's right to play: an examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Bernard van Leer Foundation.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34.
- Manwaring, B., & Taylor, C. (2006). *The benefits of play and playwork: Recent evidence-based research (2001-2006) demonstrating the impact and benefits of play and playwork*. The Community and Youth Workers' Union. Retrieved March, 2024.
- Metin Aslan, Ö. (2024). Playwork practices' impact on pre-service preschool teachers' understanding of play and insights into pedagogy of play. *Theory and Practice in Child Development*, 4(1), 41-55. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2024.3>
- Patte, M. (2018). Playwork in America: Past, current and future trends. In F. Brown & B. Hughes (Eds.), *Aspects of playwork: Play & culture studies, volume 14* (pp. 63–78). Hamilton Books.
- Play England (n.d). *Play policy and legislation*. <https://play.wales/play-policy-legislation/> Retrieved June,2024
- Play Scotland (n.d).*What we do*. <https://www.playscotland.org/about/what-we-do/> Retrieved June, 2024
- Play Wales. (2023). *History of play policy in Wales*. Retrieved March, 2024 <https://play.wales/play-policy-legislation/history-of-play-policy/>
- Play Wales (n.d). *What we do*. <https://www.playengland.org.uk/> Retrieved June, 2024
- Play Wales. (2024). *Playwork qualifications in Wales for playworkers and others who work with children*. Retrieved from <https://play.wales/playwork/training/>
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. doi:10.1080/10409289.2016.1220771
- Oyun Hareketi Derneği. (2024). *Hatay saha çalışma raporu: Nisan 2024*. Retrieved March 2024, <https://www.oyunhareketidernegi.com/2024/05/10/hatay-saha-calisma-raporu-nisan-2024/>
- Playwork Principles Scrutiny Group. (2005). The Playwork Principles. Retrieved April 2024, <http://www.playwales.org.uk/eng/playworkprinciples>
- Scottish Government (2013). Play Strategy for Scotland: Our Vision. Edinburgh: Scottish Government. Retrieved March, <http://www.scotland.gov.uk/Resource/0042/00425722.pdf>
- Van Rooijen, M. (2021). Developing a playwork perspective from Dutch research experience. In P. King & S. Newstead (Eds.), *Further perspectives on researching play from a playwork perspective: Process, playfulness, rights-based and critical reflection* (pp. 58–78). Routledge.
- Voce, A. (2015). *Policy for play: Responding to children's forgotten right*. Policy Press.
- Welsh Assembly Government. (2006). *Play in Wales: Play policy implementation plan*. Cardiff: Welsh Assembly Government.
- White, R. E. (2012). *The power of play: A research summary on play and learning*. Retrieved March 2024, Minnesota Children's Museum.
- Woolby, H., Armitage, M., Bishop, J., Curtis, M., & Ginsberg, J. (2006). *Informing change: Inclusion of disabled children in primary school playgrounds*. Joseph Rowntree Foundation.
- Youlden, P., & Harrison, S. (2006). *The better play programme 2000-2005: An evaluation*. Youlden Associates for Barnardos and Children's Play Council.
- Williams, T. (2017). Adventure playgrounds and me: bringing the past into the auto-ethnographic present', in Wendy Russell, Stuart Lester, and Hilary Smith (eds), *Practice-based Research in Children's Play*. Retrieved May, 2024. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447330035.003.0004>
- Wilson, P. (2009). The cultural origins and play philosophy of playworkers. *American Journal of Play*, 1(3), 269-282. Retrieved May, 2024.
- Wilson, P. (2010). The Playwork Primer, Retrieved March, 2024, <https://eric.ed.gov/?id=ED511455>.

### Extended Abstract

The introduction underscores the fundamental importance of play in children's healthy development, contributing to physical, cognitive, emotional, and social growth. Research shows that a decline in children's independent play opportunities correlates with increased mental health issues. For instance, studies by Gray et al. (2023) suggest that the reduction in opportunities for independent play is a significant factor in the rise of mental health problems among children and adolescents. Greve and Thomsen (2016) found that individuals who engaged in extensive free and adventurous play during their school years reported higher social success, self-esteem, and overall psychological and physical health in adulthood.

Playwork emerged in mid-20th century England, aimed at supporting children's play in flexible environments where they can explore and develop creativity without adult intervention. Playworkers, as professionals, create supportive environments that respect children's play processes. These environments, often termed "loose parts" play areas, consist of adaptable and open-ended materials that encourage children's creativity. Playwork has evolved into a professional field with established training programs and professional standards, ensuring that playworkers are equipped to support children's play effectively.

The study traces the historical development of playwork, highlighting the role of organizations like Play Wales in advocating for children's play rights. Play Wales, established in the late 1990s, has significantly influenced national and international play policies by promoting the importance of play for children's development and well-being. The organization has been instrumental in the professionalization of playwork, developing training programs, and setting standards for playworkers. The introduction of the Play Sufficiency Duty in Wales in 2010 marked a significant step in legally protecting children's right to play, requiring local authorities to assess and provide adequate play opportunities.

Türkiye's playwork initiatives are limited, with examples like the Play Master Plan (in Turkish; Oyun Master Planı) and the Play-Friendly Park Project (in Turkish; Oyun Dostu Park Projesi) illustrating early efforts. The Play Master Plan aims to enhance recreational infrastructure in İstanbul, while the Play-Friendly Park Project in Alanya involves trained volunteers supporting children's play in flexible environments. The study identifies the need for increased projects reflecting playwork principles and suggests that local and central governments should collaborate to develop supportive policies. Education and awareness programs are crucial for promoting playwork as a profession in Türkiye, as evidenced by the positive impact of the Play-Friendly Park Project on volunteers' professional development and children's play experiences.

The study concludes by advocating for the widespread implementation of playwork and play policies, highlighting their positive impact on children's healthy development, social skills, and overall well-being. It calls for more projects and policies that support children's right to play, emphasizing the need for professional training and public awareness to promote playwork practices. The study recommends that local governments in Türkiye take the lead in developing play policies, with support from national authorities and collaboration with organizations dedicated to children's play. Increasing the number of playworker-led projects and ensuring sustainable funding for these initiatives are essential steps towards fostering a play-rich culture that benefits children's development.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).







## Enhancing 21st-Century Skills, STEM Attitudes, and Career Interests Through STEM-Based Teaching: A Primary School Intervention Study

## STEM Temelli Öğretim Yoluyla 21. Yüzyıl Becerilerinin, STEM Tutumlarının ve Kariyer İlgilerinin Geliştirilmesi: Bir İlkokul Uygulama Çalışması

Canan ÇALIŞKAN<sup>1</sup>

Burcu ŞENLER PEHLİVAN<sup>2</sup>

doi: 10.38089/iperj.2024.177

Sending Date: 31.05.2024

Acceptance Date: 23.07.2024

E-publication Date: 31.07.2024

**Abstract:** This study aims to explore the impact of STEM-based teaching on students' 21st-century skills and attitudes towards STEM, and career interests in STEM fields. The research employed an experimental design with a one-group pretest-posttest approach, involving 34 students enrolled in the 4th grade of a primary school. To evaluate the outcomes, several assessment tools were used: the Multidimensional 21st-Century Skills Scale, the STEM Attitude Scale, and the Science, Technology, Engineering, and Mathematics Career Interest Survey (STEM-CIS). The study was conducted over a period of 7 weeks, during which STEM activities were implemented and assessments were carried out. The collected data were analyzed using paired sample t-tests and repeated measures ANOVA to identify any significant changes between the pretest and posttest scores. The results of the study indicated a significant improvement in the students' 21st-century skills, attitudes towards STEM, and interest in STEM careers following the intervention. Specifically, the posttest scores showed that students exhibited higher levels of career awareness compared to other skill areas such as critical thinking and problem-solving, entrepreneurship and innovation, as well as social responsibility and leadership. Moreover, the findings highlighted that students' information and technology literacy skills were more developed compared to their social responsibility and leadership skills. These results suggest that STEM-based teaching is effective in enhancing students' skills and attitudes, thereby increasing their interest in pursuing careers in STEM fields. The study underscores the potential of STEM education in preparing students for future careers by developing crucial skills and fostering positive attitudes towards STEM disciplines.

**Key Words:** STEM, 21st-century skills, attitude, career interest, primary school

**Özet:** Bu çalışma, STEM temelli öğretimin öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri, STEM'e yönelik tutumları ve STEM alanlarındaki kariyer ilgileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Araştırma, bir ilkokulun 4. sınıfına kayıtlı 34 öğrencinin katıldığı tek grup ön test-son test yaklaşımını deneysel bir tasarım kullanmıştır. Sonuçları değerlendirmek için çeşitli değerlendirme araçları kullanılmıştır: Çok Boyutlu 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği, STEM Tutum Ölçeği ve Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik Kariyer İlgisi Anketi (STEM-CIS). Çalışma, STEM etkinliklerinin uygulandığı ve değerlendirmelerin yapıldığı 7 haftalık bir süre boyunca yürütülmüştür. Toplanan veriler, ön test ve son test puanları arasındaki önemli değişiklikleri belirlemek için eşleştirilmiş örneklem t-testleri ve tekrarlanan ölçümler ANOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın sonuçları, müdahalenin ardından öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinde, STEM'e yönelik tutumlarında ve STEM kariyerlerine olan ilgilerinde önemli bir gelişme olduğunu göstermiştir. Özellikle, son test puanları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme, girişimcilik ve yenilikçilik ile sosyal sorumluluk ve liderlik gibi diğer beceri alanlarına kıyasla daha yüksek düzeyde kariyer bilinci sergilediklerini göstermiştir. Ayrıca bulgular, öğrencilerin bilgi ve teknoloji okuryazarlığı becerilerinin sosyal sorumluluk ve liderlik becerilerine kıyasla daha gelişmiş olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuçlar, STEM temelli öğretimin öğrencilerin beceri ve tutumlarını geliştirmede etkili olduğunu ve böylece STEM alanlarında kariyer yapmaya olan ilgilerini artırdığını göstermektedir. Çalışma, STEM eğitiminin önemli beceriler geliştirerek ve STEM disiplinlerine yönelik olumlu tutumları teşvik ederek öğrencileri gelecekteki kariyerlerine hazırlama potansiyelinin altını çizmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM, 21. yüzyıl becerileri, tutum, kariyer ilgisi, ilkokul

<sup>1</sup> Primary School Teacher, Ministry of Education, Türkiye, [cananunlu95@gmail.com](mailto:cananunlu95@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2650-4453>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Türkiye, [bsenler@mu.edu.tr](mailto:bsenler@mu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-8559-6434>

## Introduction

In the 21st century, often heralded as the information age, society is witnessing unprecedented technological and engineering advancements. This era is marked by a significant shift from interactions with the natural environment to increased engagement with technology. Such changes, driven by the current era's demands, have profound implications for individual lives and societies at large. The swift progress in science and technology has reshaped societal needs and transformed the roles individuals play within social contexts. Yet, this century's rapid changes and technological developments have spotlighted the importance of skills and competencies collectively termed as 21st-century skills. These encompass creative thinking, critical thinking, problem-solving, collaboration, effective communication, responsibility, productivity, and leadership (Trilling & Fadel, 2009). With evolving roles in both business and social contexts, there is an increasing demand for educational curricula to adopt innovative approaches, preparing individuals for a changing business landscape profoundly influenced by ongoing technological advancements. Consequently, the educational sector has embarked on a quest for innovative methodologies, with STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) education emerging as a pivotal strategy to equip individuals with the requisite skills for the 21st-century business world. Characterized by interdisciplinary integration, STEM education enhances connections between academic subjects and their real-world applications, effectively transforming knowledge into practical skills (Bullock, 2017).

The acquisition of 21st-century skills enables individuals to adapt to changing circumstances, solve complex problems effectively, and communicate with diverse populations. STEM-based teaching, with its focus on interdisciplinary approaches and real-world applications, plays a crucial role in developing these skills which are vital for addressing contemporary challenges (Aydeniz & Bilican, 2017; Bybee, 2013; Huang et al., 2022; Sanders, 2009). Additionally, the use of hands-on, project-based learning within STEM education not only boosts student engagement and retention but also deepens understanding, cultivating essential skills for future success (English, 2016). Beyond the integration of multiple disciplines, STEM education also emphasizes elements such as attitude, belief, and motivation (Açıkay et al., 2023; Lin et al., 2021; Vennix et al., 2018; Yazıcı et al., 2023). The positive impact of STEM-based teaching significantly affects students' attitudes towards STEM fields. Engaging students in STEM activities from an early age promotes interest and cultivates positive dispositions towards science, technology, engineering, and mathematics, which are vital for their academic and career choices (Archer et al., 2012; Tytler & Osborne, 2012). Furthermore, positive attitudes towards STEM education are instrumental in guiding career orientation within STEM disciplines (Christensen et al., 2015). A study by Maltese and Tai (2011) demonstrates that early experiences with STEM significantly impact students' decisions to pursue STEM careers, highlighting the critical role of STEM education in shaping career paths. This assertion is supported by Aschbacher et. al., (2010), who discovered that students' perceptions of their abilities and the relevance of STEM to their lives are pivotal in developing interests in STEM-related careers. Therefore, it is imperative to promote STEM education to not only increase the number of students entering STEM fields but also to encourage women's participation in these areas and enhance students' scientific and STEM literacy (National Research Council [NRC], 2011).

Moreover, STEM education addresses the skills gap prevalent in many countries, where employers find it challenging to locate individuals with the necessary technical abilities. Effective STEM education prepares students not only for the complexities of future workplaces and societies but also meets the economic and societal demands for a workforce proficient in these essential skills and disciplines (Van Tuijl & van der Molen, 2016; Wang & Degol, 2013). Thus, by advocating for STEM education, schools and universities can prepare students for careers in expanding industries and provide them with the skills required to succeed in the workforce. Additionally, engaging students in STEM activities throughout their educational journey increases their interest in STEM professions (Bindis, 2020; Dabney et al., 2012; Huang et al. 2022; Gossen, 2024; McMaster et al., 2023; Yazici et al., 2023). Indeed, early STEM experiences significantly influence students' decisions to pursue careers in these fields, with students' perceptions of their abilities and the relevance of STEM to their lives playing a crucial role in this process (Archer et al., 2012; Tytler & Osborne, 2012; Maltese & Tai, 2011; Aschbacher et. al., 2010). Careers in STEM fields have a substantial impact on jobs requiring technical knowledge and skills within the respective disciplines, leading to increased scientific studies, innovations, and technological

advancements (Cover et al., 2011). The attraction to STEM disciplines is often motivated by the belief that these fields can enhance one's quality of life, further reinforcing their appeal for STEM careers (Douglas & Strobel, 2014). Additionally, it is anticipated that future professions will be closely linked to STEM disciplines. The expected rates of STEM graduates in higher education among OECD and G20 countries have shown an upward trend, as highlighted in the OECD's "Education Indication in Focus" report (OECD, 2015). Consequently, STEM education has become increasingly significant in European countries and an integral part of school curricula at all educational levels, from preschool to high school (Akgündüz et al., 2015).

Despite its importance, STEM education faces challenges, particularly at the K-12 level, where science and mathematics often overshadow technology and engineering due to resource constraints (Miaoulis, 2011). This imbalance necessitates a comprehensive educational restructuring to fully integrate STEM education, preparing students for modern world demands (Myers and Berkowicz, 2015). In sum, STEM education's emphasis on interdisciplinary learning, critical thinking, problem-solving, creativity, and technological literacy is essential for equipping students with 21st-century skills. This approach significantly contributes to their personal development, career aspirations, and societal contributions. (e.g., Benek & Akcay, 2022; Bircan & Çalışıcı, 2022; Gülhan & Şahin, 2016; Khanlari, 2013; Leavy et al., 2023; Schmidthaler, et al., 2023).

In sum, the aforementioned literature suggests that STEM-based pedagogy assumes paramount importance in shaping the 21st-century competencies, STEM orientations, and vocational inclinations of students. Introducing STEM education at the primary school level is crucial as it lays the foundation for future learning and career interests. Early exposure to STEM concepts can spark curiosity and foster a positive attitude towards these fields, encouraging students to pursue STEM-related studies and careers. Furthermore, developing 21st-century skills from a young age prepares students to navigate and succeed in a rapidly evolving technological world. Moreover, the necessity to conduct this study arises from the crucial requirement for evidence-based methodologies in integrating STEM education into pedagogical frameworks. Despite the theoretical insights provided by existing literature on STEM education, a noticeable gap remains due to the limited availability of empirical studies. This research aims to address this gap by focusing on the practical aspects of STEM-based teaching, with the primary goal of establishing its effectiveness and impact on students' 21st-century skills, attitudes, and career aspirations. The absence of empirical evidence hinders a comprehensive understanding of the advantages and potential challenges associated with the integration of STEM education. Thus, this study plays a pivotal role in enhancing the body of empirical research, offering robust evidence that has the potential to guide educational policies and practices related to STEM education. The investigation also aligns with broader educational objectives by seeking to identify best practices in STEM education, providing valuable insights applicable in educational settings and guiding stakeholders, including educators, policymakers, and curriculum developers, in designing and implementing effective STEM programs. Consequently, the study not only targets to fill existing gaps in empirical research but also significantly contributes to the ongoing discourse on the pedagogical relevance and application of STEM education in fostering a comprehensive and future-oriented educational environment. As part of this pursuit, this study aims to investigate the effects of STEM-based teaching on 21st-century skills, attitudes towards STEM, and career interests in STEM professions among fourth-grade primary school students. To achieve this objective, the study seeks to address the following research questions:

- Do STEM-based teaching have an effect on the 21st-century skills of primary school 4th grade students?
- Do STEM-based teaching have an effect on the attitudes towards STEM of primary school 4th grade students?
- Do STEM-based teaching have an effect on the career interests in STEM fields of primary school 4th grade students?
- Is there a difference among students' 21st-century skills after the implementation?



## Method

In this study, only an experimental group was utilized without a control group because there were not enough classes available. Therefore, one-group pretest-posttest experimental design, which is one of the weak experimental designs, was used. In this design, the effect of an implementation is determined by comparing the before and after measurements (Fraenkel & Wallen, 2009). Hence, instruments were applied to the participants before and after the implementation.

### Sample

This study was conducted in a small town in western Türkiye. The study group consists of 34 students (21 girls, 13 boys, mean age = 10.63) attending the 4th grade of a primary school. A convenient sampling method was used due to the accessibility of the participants.

### Instruments

#### *Multidimensional 21st-Century Skills Scale*

The "Multidimensional 21st-Century Skills Scale" developed by Çevik and Şentürk (2019) was used to measure students' 21st-century skills. The 5-point Likert-type (from strongly agree to strongly disagree) scale consists of information and technology literacy skills, critical thinking and problem-solving skills, entrepreneurship and innovation skills, social responsibility and leadership skills, and career consciousness sub-scales. The reliability coefficients were presented at Table 1.

#### *STEM Attitude Scale*

The "STEM Attitude Scale" developed by Güzey et al. (2014) and adapted into Turkish by Aydın et al. (2017) was used to measure students' attitudes towards STEM. The scale is a 5-point Likert-type (from strongly agree to strongly disagree) scale. The reliability coefficient was displayed at Table 1.

#### *Science, Technology, Engineering, and Mathematics Career Interest Survey (STEM-CIS)*

In order to measure the students' interest in STEM professions, the "Science, Technology, Engineering, and Mathematics Career Interest Survey (STEM-CIS)" which was developed by Kier et al. (2013) adapted by Koyunlu Ünlü et al., (2016) was used. The 5-point Likert-type (from strongly agree to strongly disagree) scale consists of sub-scales. The reliability coefficients were showed at Table 1.

**Table 1.** The reliability coefficients

Scales	Sub-scales	Cronbach alpha
Multidimensional 21st-century skills scale	Information and technology literacy skills	.84
	Critical thinking and problem-solving skills	.79
	Entrepreneurship and innovation skills	.76
	Social responsibility and leadership skills	.73
	Career consciousness	.75
STEM attitude scale	STEM attitude scale	.94
STEM-CIS	Science	.86
	Mathematics	.88
	Technology	.94
	Engineering	.90

### *The Implementation Process*

The implementation process lasted for 7 weeks, including the implementation of the tests in the first and the last week, and the implementation of the activities for 5 weeks. A total of 5 STEM activities were carried out during the application process. These activities were selected in accordance with the objectives in the curriculum. The objectives and the activities were presented at Table 2. At the beginning of every application, questions related to daily life were included following the activities and it was ensured that the students were motivated against the course. These questions helped to determine the students' prior knowledge of the subjects. Per the activities planned to be implemented, videos were shown to the students. Later, worksheets containing case studies requiring problem-solving related to

STEM activities were distributed to the students. The students first created their designs by doing individual work on the problem situation. Then, following the steps of the engineering cycle, they turned their designs into products. After the STEM activities, the students were given a pretest "Multidimensional 21<sup>st</sup>-Century Skills Scale", "Interest Scale for STEM Professions" and "STEM Attitude Scale" scales were reapplied to 34 students as the posttest.

**Table 2.** The objectives and the activities

Week	STEM Activity	Science and Mathematics Objectives (MoNE, 2018)	Engineering and Technology Objectives (MoNE, 2018)
1	The activity of designing a newspaper tower in which s/he can notice the effects of the force and make use of standard units of length measurement.	The student conducts experiments aimed at the effect of force on the movement of objects and changing the shape of objects. The student estimates a length that they can measure directly with the most appropriate unit of length measurement and checks their estimate by measuring.	The student identifies a real-life design problem that can be solved through the development of a product, tool, process, or system. The student limits the problem by considering the measure of material, time and cost. The student develops solutions to the problem according to the determined limitations and criteria and compares the suggestions developed with each other. The student evaluates and tests the solution proposals determined for the solution of the problem according to the criteria determined in advance.
2	The activity to create a catapult assembly to be able to throw an object the farthest away by taking advantage of the pushing and pulling effect of force.	The student conducts experiments aimed at the effect of force on the movement of objects and changing the shape of objects. The student estimates a length that it can measure directly with the most appropriate unit of length measurement and checks its estimate by measuring.	The student uses existing technological products. The student knows why technological tools are used.
3	The activity of designing a car in which the accelerating and deflecting effect of force can be noticed.	The student conducts experiments aimed at the effect of force on the movement of objects and changing the shape of objects. The student estimates a length that it can measure directly with the most appropriate unit of length measurement and checks its estimate by measuring.	The student demonstrates the ability to select, use, and troubleshoot existing technologies.
4	The activity of creating a solid boat with aluminium foil in line with the concepts of buoyancy force and density of water.	The student explains the basic properties that characterize matter by using the five sense organs. The student measures and compares the masses and volumes of different substances. The student estimates the amount of liquid in a container, in units of litres and millilitres, and checks its estimate by measuring. The student estimates a length that it can measure directly with the most appropriate unit of length measurement and checks its estimate by measuring.	
5	The activity of designing a recycling machine by trying different methods, such as magnets or air blows.	The student chooses the appropriate one of the methods that can be used to separate the mixtures they encounter in everyday life. The student discusses the separation of mixtures in terms of their contribution to the country's economy and the effective use of resources. The student estimates a length that it can measure directly with the most appropriate unit of length measurement and checks its estimate by measuring.	

### *Ethics Committee Approval*

The research proposal was reviewed and approved by the University Ethics Commission.

### Data Analysis

The assumptions were tested to statistically examine the 21st-century skills, interests in STEM professions and attitudes of primary school 4th grade students towards STEM. The normality assumption was examined, and the skewness and kurtosis values are presented in Table 3.

**Table 3.** Skewness and Kurtosis values

Variables	Skewness		Kurtosis	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
Information and technology literacy skills	-.203	-1.873	-.468	6.925
Critical thinking and problem-solving skills	-.895	-1.246	.325	.832
Entrepreneurship and innovation skills	.900	-.937	.662	2.162
Social responsibility and leadership skills	.721	-.202	.550	1.258
Career consciousness	-.136	-.731	.140	.719
Attitude	-.332	-.683	.439	.874
Science	-.460	-.394	1.631	-.369
Mathematics	-.931	-.878	1.786	.568
Technology	-.999	-1.172	1.544	.778
Engineering	.096	-.250	1.126	-.070

The skewness and kurtosis coefficients between [-2, +2] indicate that the data are normal (George & Mallery, 2010). As seen in Table 4, the post-test kurtosis coefficients of information and technology literacy skills and entrepreneurship and innovation skills are outside the acceptable values. However, the histogram and Q-Q plot graphs of these sub-scales show that the values can be considered normal. Therefore, during the examination of pretest-posttest results pertaining to 21st-century skills, attitude, and career interest, the paired sample t-test, a parametric statistical analysis, was employed, assuming the fulfillment of the normality assumption.

226

One-way repeated measure ANOVA was conducted to examine mean differences in the level of students' 21st-century skills after the implementation. Because the number of the items is not equal for the sub-scales (e.g. 15 items for information and technology literacy skills, and 4 items for social responsibility and leadership skills) mean scores were calculated for each sub-scales based on the number of items before this analysis.

## Results

### STEM-Based Teaching Effects

The series of paired sample t-tests were run to determine whether students' 21st-century skills, attitudes, and career interest changed after the implementation. The findings of each paired sample t-test were presented respectively.

**Table 4.** Paired sample t-test result of students' multidimensional 21st-century skills scores

Sub-scales	Test	N	M	SD	t	p	d
Information and technology literacy skills	Pretest	34	53.73	10.41	-6.827	.000	1.17
	Posttest	34	64.35	8.78			
Critical thinking and problem-solving skills	Pretest	34	19.09	5.30	-3.449	.002	.59
	Posttest	34	22.29	6.77			
Entrepreneurship and innovation skills	Pretest	34	34.50	9.16	-3.587	.001	.62
	Posttest	34	40.53	6.04			
Social responsibility and leadership skills	Pretest	34	13.71	2.24	-3.985	.000	.68
	Posttest	34	15.53	2.29			
Career consciousness	Pretest	34	23.50	2.91	-4.683	.000	.80
	Posttest	34	26.79	3.98			

Table 4 displays that a significant difference was found between pretest and posttest in terms of the information and technology literacy skills ( $t = -6.827, p < 0.05, d = 1.17$ ), critical thinking and problem-

solving skills ( $t = -3.449, p < 0.05, d = .59$ ), entrepreneurship and innovation skills ( $t = -3.587, p < 0.05, d = .62$ ), social responsibility and leadership skills ( $t = -3.985, p < 0.05, d = .68$ ), and career consciousness ( $t = -4.683, p < 0.05, d = .80$ ) scores of primary school 4th grade students. This significant difference is in favor of the posttests. According to Cohen (1988) criteria, the magnitude of the difference is medium for critical thinking and problem-solving skills, entrepreneurship and innovation skills, and social responsibility and leadership skills whereas it is large for information and technology literacy skills, and career consciousness.

**Table 5.** Paired sample t-test result of the students' attitude scores

Test	N	M	SD	t	p	d
Pretest	34	103.44	14.28	-11.326	.000	1.94
Posttest	34	122.82	9.39			

As Table 5 shows a significant difference was found between pretest and posttest in favour of posttest in primary school 4th grade students' attitudes towards STEM with a large effect size ( $t = -11.326, p < 0.05, d = 1.94$ ).

**Table 6.** Paired sample t-test result of the students' interest scores

Sub-scales	Test	N	M	SD	t	p	d
Science	Pretest	34	36.76	5.55	-6.737	.000	1.16
	Posttest	34	41.62	5.18			
Mathematics	Pretest	34	40.50	6.09	-3.875	.000	.66
	Posttest	34	44.15	5.26			
Technology	Pretest	34	36.29	7.91	-3.184	.003	.55
	Posttest	34	43.26	7.19			
Engineering	Pretest	34	32.41	8.32	-4.997	.000	.86
	Posttest	34	39.82	6.49			

Table 6 indicates that a significant difference was found between pretest and posttest in terms of the science ( $t = -6.737, p < 0.05, d = 1.16$ ), mathematics ( $t = -3.875, p < 0.05, d = .66$ ), technology ( $t = -3.184, p < 0.05, d = .55$ ), and engineering ( $t = -4.997, p < 0.05, d = .86$ ) scores of primary school 4th grade students. This significant difference was in favour of the posttests with a large effect size for science, and engineering as well as with a medium effect size for mathematics, and engineering.

### **Changes in Students' 21st-Century Skills**

Repeated measures ANOVA was conducted to examine whether the level of students' 21st-century skills differ. Results showed a statistically significant difference in means among five dimensions (Wilk's Lambda = .497,  $F(4, 30) = 7.583, p = .000, \eta^2 = .503$ ). The multivariate  $\eta^2 = .63$  indicated that magnitude of the difference in means is large. To determine which means differ from each other significantly, pairwise comparisons were conducted following Holm's sequential Bonferroni procedure. Examination of the pairwise comparisons revealed that students have significantly higher levels of career consciousness ( $M = 4.47, SD = .49$ ) compared to critical thinking and problem-solving skills ( $M = 3.72, SD = 1.13$ ), entrepreneurship and innovation skills ( $M = 4.05, SD = .60$ ), and social responsibility and leadership skills ( $M = 3.88, SD = .57$ ). Additionally, students' information and technology literacy skills ( $M = 4.29, SD = .59$ ) was found to be at higher levels than social responsibility and leadership skills ( $M = 3.88, SD = .57$ ).

### **Discussion**

This study aimed to investigate the effects of STEM-based teaching on the 21st-century skills of primary school 4th-grade students, as well as their attitudes towards STEM and interests in STEM professions. The findings indicate a positive impact of incorporating STEM activities on students' acquisition of these essential skills. Assessments conducted before and after engaging in these activities reveal noteworthy improvements across various sub-scales. These observed improvements align with the findings of previous studies (Bircan & Çalışıcı, 2022; Gülhan & Şahin, 2016; Khanlari, 2013). That also emphasized the effectiveness of STEM education in fostering these competencies. Moreover, Şahin

et al. (2014) argued that STEM activities not only promote 21st-century skills but also facilitate collaborative learning, contributing to a broader understanding of STEM education's efficacy. The consistent findings across these various studies strengthen the robustness of the current research, reaffirming that STEM-based teaching is valuable for developing the skills needed for success in today's rapidly evolving world. By nurturing competencies such as critical thinking, problem-solving, creativity, and communication, STEM education equips students with the foundational skills necessary to thrive in a technology-driven and interconnected global society. As these skills become increasingly vital in various professional and personal contexts, the integration of STEM activities in primary school education holds immense promise for equipping students with the tools they need to meet the challenges of the future.

Furthermore, the assessment of students' attitudes toward STEM following their engagement in STEM activities revealed a significant positive change in their attitudes. This finding is consistent with the research conducted by Bircan and Çalışıcı (2022), which also demonstrated a positive impact of STEM-based teaching on students' attitudes toward STEM. Emir (2021) further contributed to this understanding by conducting a study with third-grade students in primary school, integrating STEM education with values, and finding a positive increase in students' attitudes toward STEM, which also correlated with enhanced academic success in science courses.

Moreover, the assessment of students' interest in STEM professions, utilizing the "Interest Scale for STEM Professions," demonstrated a notable increase in the sub-scales of the scale. This aligns with the findings of previous research. Dou et al. (2019) found that various elements of STEM education, such as curriculum, pedagogy, and extracurricular activities, positively influenced students' preferences for pursuing careers in STEM fields. Maltese and Tai (2011) also concluded that engagement in STEM education, including participation in science fairs, had a positive impact on students' interests in STEM professions. Additionally, Archer et al. (2010) and Hiğde and Aktamış (2022) demonstrated the positive effects of STEM-based activities on students' knowledge, skills, and interest in STEM professions.

228

The findings further indicate that students exhibit significantly higher levels of career consciousness compared to other skills such as critical thinking, problem-solving, entrepreneurship, innovation, social responsibility, and leadership. This finding suggests that students prioritize their career awareness and aspirations over other essential skills, indicating a potential gap or imbalance in the development of these skills among the students. This prioritization of career consciousness aligns with the research conducted by Fenyes et al. (2021), which supports the finding of higher career consciousness among students. They (2021) argue that the current education system often places significant emphasis on career-oriented goals and preparing students for future employment. As a result, students may tend to prioritize their career aspirations and goals over the development of other skill areas. While the emphasis on career consciousness can be beneficial in motivating students and preparing them for their future professional lives, it is essential to consider the broader spectrum of 21st-century skills that are equally crucial for their holistic development. Critical thinking, problem-solving, entrepreneurship, innovation, social responsibility, and leadership are indispensable skills that enable students to navigate various challenges and contribute positively to society. Addressing the potential imbalance in skill development requires the incorporation of targeted interventions and instructional approaches. These should aim to foster a comprehensive development of 21st-century skills while simultaneously enhancing career consciousness. Implementing interdisciplinary activities, project-based learning, and problem-solving scenarios can create opportunities for students to enhance their critical thinking, innovation, and social responsibility skills in conjunction with their career-oriented pursuits. Additionally, the study's findings provide valuable insights into the proficiency levels of students in various 21st-century skills domains, particularly information and technology literacy skills, social responsibility, and leadership skills.

The results reveal significant disparity, with students demonstrating higher levels of information and technology literacy skills compared to their social responsibility and leadership skills. Information and technology literacy skills encompass the ability to effectively access, evaluate, and utilize information and navigate digital technologies to gather and communicate information. In the context of today's digital age, where information and technology play a central role in various aspects of life, these skills have become increasingly vital for individuals to thrive in both academic and professional settings. The observed higher proficiency in information and technology literacy skills among students can be

attributed to their widespread exposure to technology and digital resources in their daily lives, including in education, entertainment, and social interactions. The ubiquity of technology has facilitated the development of these skills in students, as they regularly engage with digital platforms, search engines, and social media for various purposes. However, the findings also raise concerns about the relatively lower proficiency levels in social responsibility and leadership skills. These skills encompass the ability to work collaboratively, demonstrate ethical behavior, and assume leadership roles to address societal challenges effectively. Given the importance of these skills in fostering active citizenship and contributing to the betterment of society, it is imperative to address this disparity in skill development among students. To bridge this gap, educational institutions should consider implementing targeted strategies to foster the development of critical thinking, problem-solving, entrepreneurship, innovation, social responsibility, and leadership skills in students. Integrating these skills into the curriculum, providing relevant projects and activities that encourage teamwork and community engagement, and promoting experiential learning opportunities can be effective approaches to promote the holistic development of students' skill sets.

### Conclusion

This comprehensive discussion underscores the significant positive influence of STEM activities on students' acquisition of 21st-century skills, evident from notable improvements observed across various skill sub-scales. The consistency of these findings with prior research reinforces the effectiveness of STEM education in fostering essential competencies for students. The implications of these results are far-reaching, emphasizing the importance of integrating STEM-based teaching practices into primary school curricula to better equip students for the demands of the modern world. Moreover, further research in this domain promises to contribute to refining and enhancing STEM education approaches, ultimately benefiting both students and societies. Additionally, the findings from the assessment of students' attitudes toward STEM and their interest in STEM professions confirm the positive impact of engaging in STEM activities on these aspects. Nevertheless, the observed prioritization of career consciousness over other critical skills highlights the necessity for a balanced educational approach that fosters a comprehensive set of 21st-century skills in students. By incorporating diverse pedagogical strategies encompassing both career-oriented objectives and broader skill development, educators can better prepare students to confront multifaceted future challenges while nurturing their career aspirations. Future research in this area should explore effective instructional methods that achieve this essential balance and contribute to students' holistic growth and success in an ever-evolving society. Ultimately, the study's findings emphasize the positive impact of implementing STEM activities on students' 21st-century skills, attitudes toward STEM, and interest in STEM professions. The observed discrepancy in proficiency levels between information and technology literacy skills and social responsibility and leadership skills calls for a comprehensive approach to skill development. By integrating these implications and suggestions into educational practices, educators, policymakers, and curriculum developers can harness the potential of STEM education to equip students with a well-rounded skill set, empowering them to thrive in an increasingly complex and interconnected world.

229

It is crucial to note that the effectiveness of STEM education may be influenced by various factors, such as the quality of instructional design, teacher expertise, and the availability of resources. To further enhance the efficacy of STEM education, future research should explore the specific elements and practices within STEM-based teaching that yield the most significant impact on 21st-century skill development. Additionally, investigating the longitudinal effects of STEM education on students' skills and attitudes over extended periods could provide further insights into the long-term benefits of such interventions. Moreover, further research and evaluation are essential to strengthen the evidence base surrounding STEM education's efficacy and its impact on students' skill development. By conducting rigorous research, educational stakeholders can identify best practices, assess the long-term effects of STEM interventions, and continuously refine their approaches to maximize the benefits of STEM education.

Furthermore, the study's implications extend beyond the classroom and into the broader realm of STEM education. Policymakers and curriculum developers should focus on designing comprehensive educational programs that encompass not only the acquisition of technical knowledge but also the cultivation of essential 21st-century skills. By nurturing positive attitudes toward STEM and fostering

interest in STEM professions from an early age, educational institutions can encourage more students to pursue careers in STEM fields, addressing the existing skills gap and ensuring a steady supply of skilled professionals in these critical sectors. Continuous professional development for educators is also crucial in ensuring the successful implementation of STEM education. Teachers must be equipped with the knowledge and skills required to effectively integrate STEM activities into their teaching practices, thus creating an enriching and engaging learning environment that supports skill development in students.

### References

- Acikay, N. Bircan, M. A., & Karakas, H. (2023). The effect of STEM activities on primary school students' attitudes towards STEM. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(2), 19-35.
- Akgunduz, D., Aydeniz, M., Cakmakci, G., Cavas, B., Corlu, M. S., Oner, T., & Ozdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu: Günün modası mı yoksa gereksinim mi? [A report on STEM Education in Türkiye: A provisional agenda or a necessity?]*. İstanbul Aydın University
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2010). "Doing" science versus "being" a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity. *Science Education*, 94(4), 617-639.
- Archer, L., Dewitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B., & Wong, B. (2012). Balancing acts: Elementary school girls' negotiations of femininity, achievement, and science. *Science Education*, 96(6), 967-989. doi:10.1002/sce.21031.
- Aschbacher, P. R., Li, E., & Roth, E. J. (2010). Is science me? high school students' identities, participation and aspirations in science, engineering, and medicine. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(5), 564-582.
- Aydeniz, M., & Bilican, K. (2017). STEM eğitiminde global gelişmeler ve Türkiye için çıkarımlar [Global developments in STEM education and implications for Türkiye]. In Salih Cepni. (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya STEM+A+E Eğitimi* (pp.69-90). Pegem Akademi.
- Aydin, G., Saka, M., & Güzey, S. (2017). Science, technology, engineering, mathematic (STEM) attitude levels in grades 4th - 8th. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 13(2),787-802.
- Benek, I. & Akcay, B. (2022). The effects of socio-scientific stem activities on 21st century skills of middle school students. *Participatory Educational Research*, 9(2), 25-52.
- Bindis, M. (2020). "I Love Science": Opinions of secondary school females toward science and science careers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(8), 1655-1671.
- Bircan, M. A., & Calisici, H. (2022). The effects of STEM education activities on fourth grade students' attitudes to STEM, 21st-century skills and mathematics success. *Education and Science*, 47(211), 87-119.
- Bullock E. C. (2017). Only STEM can save us? Examining race, place, and STEM education as property. *Educational Studies*, 53(6), 628-641.
- Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM Education: Challenges and opportunities*. National Science Teachers Association.
- Cevik, G., & Senturk, E. (2019). Multidimensional 21st century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 11-28.
- Christensen, R., Knezek, G., & Tyler-Wood, T. (2015). A retrospective analysis of STEM career interest among mathematics and science academy students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 10(1), 45-58.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers
- Cover, B., Jones, J. I., & Watson, A. (2011). Science, technology, engineering and mathematics (STEM) occupations: A visual essay. *Monthly Labor Review*, 134(5), 3-15.
- Dabney, K. P., Tai, R. H., Almarode, J. T., Miller-Friedmann, J. L., Sonnert, G., Sadler, P. M., & Hazari, Z. (2012). Out-of-school time science activities and their association with career interest in STEM. *International Journal of Science Education*, 34(17), 2735-2773.
- Dou, R., Hazari, Z., Dabney, K., Sonnert, G., & Sadler, P. (2019). Early informal STEM experiences and STEM identity: The importance of talking science. *Science Education*, 103(3), 623-637. <https://doi.org/10.1002/sce.21499>
- Douglas, K. A., & Strobel, J. (2014). Hopes and goals survey for use in STEM elementary education. *International Journal of Technology and Design Education*, 25(2), 245-259.

- Emir, Z. A. (2021). *Integrating values into STEM education: The effects of values-based STEM education on primary school students' academic achievement in science courses and on STEM attitudes*. (Unpublished master's thesis). Hatay Mustafa Kemal University, Hatay.
- English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(1), 1-8.
- Fenyés, H., Mohacsi, M., & Pallay, K. (2021). Career consciousness and commitment to graduation among higher education students in Central and Eastern Europe. *Economics and Sociology*, 14(1), 61-75.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed.)*. McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Gossen, D. (2024). It says STEM so it must work for everyone: Experiences, beliefs, and career choices across the STEM disciplines. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 12(3), 660-681. <https://doi.org/10.46328/ijemst.3450>
- Gulhan, F., & Sahin, C. (2016). The effects of science-technology-engineering-math (STEM) integration on 5th grade students' perceptions and attitudes towards these areas. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 602-620.
- Guzey, S. S., Harwell, M., & Moore, T. (2014). Development of an instrument to assess attitudes toward science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *School Science and Mathematics*, 114(6), 271-279.
- Higde, E., & Aktamis, H. (2022). The effects of STEM activities on students' STEM career interests, motivation, science process skills, science achievement and views. *Thinking Skills and Creativity*, 43, 101000.
- Huang B., Jong MS-Y., King R. B., Chai C-S., & Jiang MY-C. (2022). Promoting secondary students' twenty-first century skills and STEM career interests through a crossover program of STEM and community service education. *Frontiers Psychology*, 13(903252). doi: 10.3389/fpsyg.2022.903252
- Khanlari, A. (2013). Effects of robotics on 21st century skills. *European Scientific Journal*, 9(27), 26-36.
- Kier, M. W., Blanchard, M. R., Osborne, J. W., & Albert, J. L. (2013). The development of the STEM career interest survey (STEM-CIS). *Research in Science Education*, 44(3), 461-481.
- Koyunlu Unlu, Z., Dokme, I., & Unlu, V. (2016). Adaptation of the science, technology, engineering, and mathematics career interest survey (STEM-CIS) into Turkish. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 21-36.
- Leavy, A., Dick, Maria Meletiou-Mavrotheris, Efi Papatistodemou & Elena Stylianou. (2023) The prevalence and use of emerging technologies in STEAM education: A systematic review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(4), 1039-1395.
- Lin, K. Y., Lu, S. C., Hsiao, H. H., Kao, C. P., & Williams, P. J. (2021). Developing student imagination and career interest through a STEM project using 3D printing with repetitive modeling. *Interactive Learning Environments*, 31(5), 2884-2898. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1913607>
- Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2011). Pipeline persistence: Examining the association of educational experiences with earned degrees in STEM among U.S. students. *Science Education*, 95(5), 877-907.
- McMaster, N., Carey, M., Martin, D., & Martin, J. (2023). Raising primary school boys' and girls' awareness and interest in STEM-related activities, subjects, and careers: An exploratory case study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(1), 1-18. doi:<https://doi.org/10.7821/naer.2023.1.1135>
- Miaoulis, I. (2011, December). *Museums Key to STEM Success*. U.S. News & World Report.
- Ministry of National Education (MoNE). (2018). *Fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı [Science course (3, 4, 5, 6, 7 and 8th grades) curriculum]*. <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Myers, B., & Berkowicz, J. (2015). *The STEM shift: A guide for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- National Research Council (NRC). (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.
- OECD (2015), "How is the global talent pool changing (2013, 2030)?", *Education Indicators in Focus*, No. 31, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5js331f9jk41-en>.
- Sahin, A., Ayar, C. M., & Adiguzel, T. (2014). STEM Related After-School Program Activities and Associated Outcomes on Student Learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 309-322.
- Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEM Mania. *Technology Teacher*, 68(4), 20-26. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>



- Schmidthaler E., Anđić B., Schmollmüller M., Sabitzer B., Lavicza Z. (2023). Mobile augmented reality in biological education: Perceptions of Austrian secondary school teachers', *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 16(2), 113-127.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for Life in Our Times*. John Wiley & Sons.
- Tytler, R., & Osborne, J. (2012). Student attitudes and aspirations towards science. In B. J. Fraser & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 597–625). Springer
- Vennix, J., den Brok, P., & Taconis, R. (2018). Do outreach activities in secondary STEM education motivate students and improve their attitudes towards STEM? *International Journal of Science Education*, 40(11), 1263-1283.
- van Tuijl C., & van der Molen J. H. W. (2016). Study choice and career development in STEM fields: An overview and integration of the research. *International Journal of Technology and Design Education*, 26(2), 159–183. <https://doi.org/10.1007/s10798-015-9308-1>
- Wang, M., & Degol, J. (2013). Motivational pathways to STEM career choices: Using expectancy–value perspective to understand individual and gender differences in STEM fields. *Developmental Review*, 33(4), 1-37.
- Yazici, Y.Y., Hacıoglu, Y. & Sari, U. (2023). Entrepreneurship, STEM attitude, and career interest development through 6E learning byDeSIGN™ model based STEM education. *International Journal of Technology and Design Education*, 33, 1525–1545.

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

