

IJPES

AN INTERNATIONAL REFEREED SCHOLARLY JOURNAL

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

VOLUME: 5

ISSUE:3

YEAR:2024



ULUSLARARSI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

CİLT: 5

SAYI: 3

YIL: 2024

ULUSLARARASI HAKEMLİ BİLİMSEL DERGİ

ISSN: 2717-8005

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 5 SAYI: 3 YIL: 2024

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/RESPONSIBLE EDITOR

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

BAŞ EDITÖR/EDITOR IN CHIEF

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

YARDIMCI EDITÖR/ASSOCIATE EDITOR

DR. PELİN ÜREDİ

WEB SİTESİ/WEBSITE

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

E-MAİL

journalijpes@gmail.com

SEKRETER/SECRETARY

MUHAMMED HÜSEYİN ÖZER

YAYIN TÜRÜ / PUBLICATION TYPE

YAYGIN SÜRELİ YAYIN / QUARTERLY PUBLICATION

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. MEHMET ŞAHİN

TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ / TURKISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. NAMIK KEMAL ŞAHBAZ

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARİ DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 5 SAYI: 3 YIL: 2024

EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL BOARD

PROF. DR. SAİT AKBAŞLI, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. SONGÜL TÜMKAYA, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. MEHMET GÜLTEKİN, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. LINDITA XHANARI LATIFI, TIRAN UNIVERSITY

PROF. DR. SEVİNC ALIYEVA, AZERBAYCAN DEVLET ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. LILIANA ELENA BOSCAN, BUCHAREST UNIVERSITY

PROF. DR. HILARY COOPER, CUMBRIA UNIVERSITY

YAYIN VE DANIŞMA KURULU

PROF. DR. İBRAHİM COŞKUN, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ

PROF. DR. LINDA F. ROBERTSON, KENT STATE UNIVERSITY

PROF. DR. TAMAR LOMINADZE, GEORGIAN UNIVERSITY

DOÇ. DR. BARIŞ ÇETİN, ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ

DR. ÖĞR. GÖR. SERKAN GÖKALP, MERSİN ÜNİVERSİTESİ

DR. FATMA ÖZGE ÜNSAL, MARMARA ÜNİVERSİTESİ

DR. ÖĞR. GÖR. NİHAN ARSLAN NAMLI, İSKENDERUN TEKNİK ÜNİVERSİTESİ

DR. BEKİR YILDIZ, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. NİLGÜN SAKAR, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. HASAN NASIRCI, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. SERAY DOĞRU ORAL, HATAY BİLİM VE SANAT MERKEZİ

DR. AYŞE GÜL ÖZBİLEN, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. ESRA DOĞAN, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

DR. TUĞRUL NİYAZİBEYOĞLU, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

© Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi 2020 ISSN: 2717-8005

Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.

A refereed journal published in April, August and December.

Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi Türk Eğitim İndeksi (2022-), Google Scholar, ASOS indeks, Acar indeks, Cite Factor, EuroPub, ESJI indeks, Base ve İndeks Copernicus tarafından taranmaktadır.

Tüm hakları saklıdır. IJPES'te çıkan makalelerin hiçbir bölümü yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makalelerin içeriğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.
All rights reserved. No part of the IJPES articles may be used without written permission. The writers are responsible for the content of the articles published in the journal and for their compliance with ethical rules.

Editör'den

Kıymetli okuyucularımız;

2024 yılının üçüncü sayısını yayınlamaktan ve sizlerle paylaşmaktan duyduğum mutluluğu belirtmek isterim. Dergimizin 5. cildinin 3. sayısında 2 adet araştırma makalesi yer almaktadır. Yayınlanan bu sayımızda yer alan makalelere doi numarası atanmış olup, Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi'nde yer alan makaleler orjinal halinin ve kaynağın doğru bir şekilde alıntılanması şartıyla çalışmalardan alıntı yapılmasına izin veren" Creative Commons Attribution 4.0 International Licence" kapsamında lisanslanmaktadır.

Akademik çalışmalarını sürdüren, emek veren ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayan tüm yazarlarımıza, hakemlerimize ve editorial ekibimize sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Gelecek sayımızda aynı heyecan ve özveriyle görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. Lütfi ÜREDİ

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 5 SAYI: 3 YIL: 2024

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

52-65

Araştırma Makalesi

Sosyobilimsel Konularda Argümantasyonla Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Argüman Düzeylerine Etkisi

The Effect of Argumentation Learning Model on Students' Argument Levels in Socioscientific Issues

Reha ATAŞ & Mücahit KÖSE

66-77

Araştırma Makalesi

Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler ile Yaşadıkları Sorunlar

Problems Experienced by Classroom Teachers with Students Speaking Different Native Languages

Özge Ruken ERGÜN & Ekber TOMUL

Sosyobilimsel Konularda Argümantasyonla Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Argüman Düzeylerine Etkisi

Reha ATAŞ¹

¹ Öğretmen, rebatas86@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0003-0891-3851

Mücahit KÖSE²

² Doç. Dr., mucabit.kose@alanya.edu.tr

 ORCID ID: 0000-0002-1938-6092

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2024

Volume 5, No 3

Sayfa/ Pages: 52-65

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

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :16.08.2024

Kabul/Accepted :13.12.2024

e-Yayın/e-Printed:29.12.2024

DOI: 10.59062/ijpes.1534219

ÖZ

Bu çalışmada sosyobilimsel konularda argümantasyonla öğrenme modelinin öğrencilerin argüman oluşturma düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada açıklayıcı durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmada aynı okulda öğrenim görmekte olan dört farklı sınıf düzeyinden toplamda 125 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada 5 hafta 50 ders saatinde argümantasyonla öğrenme modeli uygulanarak fen bilimleri dersleri yürütülmüştür. Hayvanat bahçeleri ve organ bağışı sosyo-bilimsel konuları bağlamında öğrencilerin geliştirdikleri argümanlar Lin ve Mintzes'in (2010) argüman oluşturma rubriğinden yararlanılarak puanlanmıştır. Bulgulara göre sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin argüman oluşturma becerilerinin daha çok geliştiği, yine gerçekleştirilen etkinlik sayısının artmasıyla öğrencilerin argüman düzeylerinin de önemli ölçüde arttığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar sosyobilimsel konular bağlamında argümantasyonla öğrenme modelinin öğrencilerin argüman düzeylerine artırmada etkili bir yöntem olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen eğitimi, Argümantasyon, Sosyobilimsel konular

The Effect of Argumentation Learning Model on Students' Argument Levels in Socioscientific Issues

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of argumentation learning model on students' argumentation levels in socioscientific issues. The explanatory case study method was preferred in the research. The study sample comprised 125 students from four different grade levels within the same school. In the study, over a period of five weeks and 50 instructional hours, science lessons were conducted using the argumentation learning model. Students' arguments, developed within the contexts of socioscientific issues such as zoos and organ donation, were evaluated using the argumentation rubric developed by Lin and Mintzes (2010). According to the findings, it was concluded that students' argument construction skills improved as the grade level increased. Similarly, the increase in the number of activities conducted led to a substantial enhancement in students' argumentation levels. These results suggest that the argumentation learning model is an effective approach for fostering students' argumentation skills in socioscientific issues.

Keywords: Science education, Argumantation, socio-scientific Issues

Atf için: Ataş, R. & Köse, M. (2024). Sosyobilimsel konularda argümantasyonla öğrenme modelinin öğrencilerin argüman düzeylerine etkisi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 52-65.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Araştırma verileri 2020 yılı öncesinde toplanmıştır.

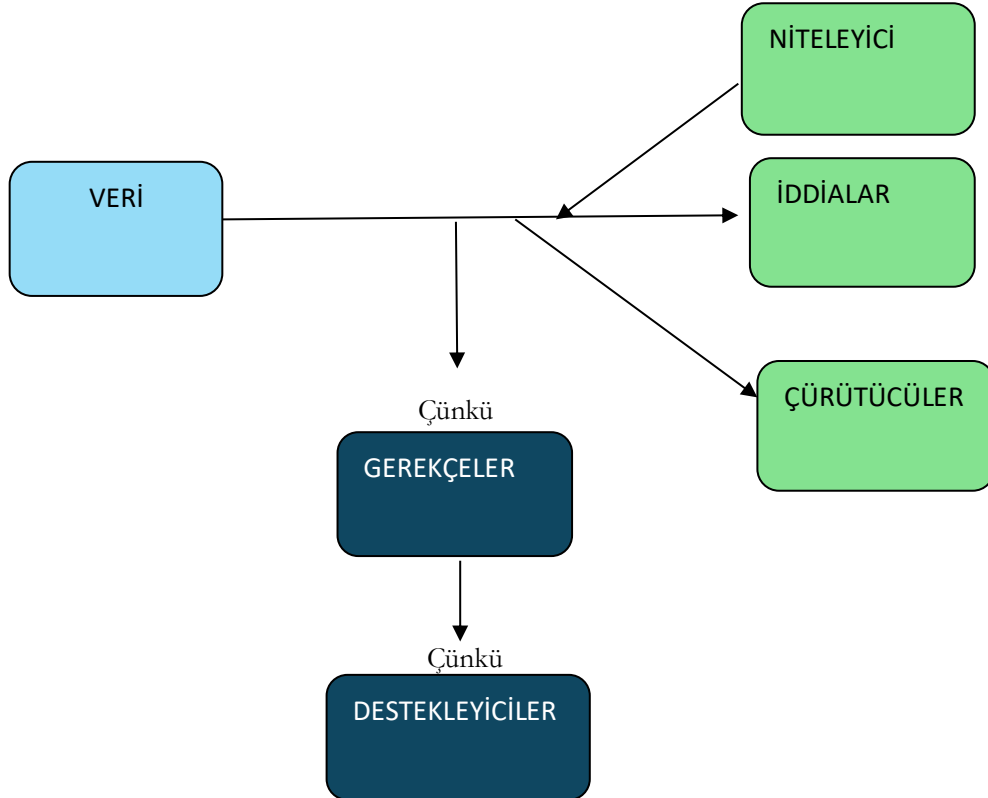


This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Günümüzde eğitim paradigmasının değişmesiyle nitelikli fen eğitimi önem kazanmış, öğretim programlarında fen eğitiminin temel hedefi bireylere fen okuryazarlığı kazandırmak olmuştur (MEB, 2018). Fen okuryazarlığı; olgular, kavramlar, ilkeler, genellemeler, kuramlar ve doğa kanunlarını ezbere bilmek yerine bu bilgileri hayata uyarlayabilmek, bilgiler arasındaki neden sonuç ilişkisini açıklayabilmek, problemlere çözüm yolları bulabilmek, doğa ve doğa olaylarını anlayabilmek, gözlemleyebilmek, sınıflandırabilmek, ölçü, sayı veya sembollerini kullanabilmek, betimleyebilmek, hipotez kurabilmek, deney düzenleyebilmek ve yapabilmektir. (Tomak, 2006). PISA'ya (2022) göre fen okuryazarlığı, bilimsel kavramların kullanılmasını, bilimsel sorunların tanımlanmasını, bilimsel süreçlerin takip edilmesini, sonuçların bilimsel olmasını ve bu sonuçların diğer insanlarla paylaşılmasını gerektirmektedir. Bu noktada fen eğitimi temel eğitimden itibaren fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi amacını taşımaktadır. Fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi öğreneni aktif kılan, araştırma ve sorgulama yapmasına olanak sağlayan öğretim tekniklerinin öğretmenler tarafından işe koşulması ile mümkündür (NRC, 2002). Argümantasyon ise öğrenenin aktif katılım sağladığı, bilimsel bilgiye ulaşmada çaba gösterdiği, argümanlar topladığı, analitik ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği önemli öğrenme öğretme araçlarından birisidir (Osbourne, 2013).

Öğretim programlarında öğrenme-öğretme stratejisi olarak araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisinin benimsendiği görülmektedir. Argümantasyon yöntemi araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisini desteklemektedir. Nitekim fen bilimleri dünyanın geçmişte ve günümüzde nasıl olduğu hakkındaki gerçeklerin birikimi ile gelecekte nasıl olabileceğine ilişkin açıklama ve teorilerle ilgilenen bir bilim dalıdır. Bilim ise genel fikir ortaklığından ziyade fikir ayrılıklarının tartışılması ve münakaşa edilmesiyle ilerler. Bu nedenle, ortaya konulan modelin uygunluğu, kanıtların yorumu ve bilginin geçerliliğiyle ilgili yapılan bilimsel tartışmalarda bilim insanlarının kurdukları argümanlar bilimin özünü oluşturur. Bu açıdan düşünüldüğünde argümantasyon aynı zamanda fen eğitimi ve fen okuryazarlığının merkezindedir (Demiral, 2014). Argümantasyon, gerekçeler ortaya konarak öne sürülen savların veriler ile desteklenip geçerli duruma getirilme süreci olarak görülmelidir. Argümantasyon gerek günlük yaşamda gerekse bilimsel alanlarda akıl yürütme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Toulmin,1958). Toulmin (1958), argümantasyonun hangi bileşenlerden oluştuğunu tanımlayan ve bunlar arasındaki ilişkileri gösteren bir model sunmuştur.



Şekil 1. Toulmin'in Argümantasyon Modeli (Toulmin, 1958)

Bu modele göre bir argümanı oluşturan temel bileşenler; iddia, veri ve gerekçedir. Daha nitelikli argümanlarda ise bu bileşenlerin yanında; destek, niteleyici ve çürütücüler de yer alabilmektedir. Toulmin (2003)'e göre veri kanıt olarak kullanılan açıklamadır. İddia, belirlenen değerler hakkında ortaya atılan savlardır.

Gerekçe veri ve iddia arasındaki ilişkiyi belirleyen ifadelerdir. Destekleyiciler varsayımların temelinde belirgin olmayan durumlardır. Niteleyici ise mevcut iddiaların hangi durumlarda doğru olduğunu savunur. Bir argümanda veri, gerekçe, destek ya da niteleyici öğeleriyle ters düşen ifadeler ise çürütücüdür. Bu döngü içerisinde şekillenen argümantasyon süreci, uygun öğretimsel ortamlarda öğrencilere bilim adamlarının zihinsel deneyimlerini yaşatır. Bu deneyimlerin en önemli kazanımlarından biri, bilimsel bilginin sosyal olarak yapılandırıldığı öğrenciler tarafından anlaşılmasıdır (Tümay ve Köseoğlu, 2011). Bu modelin uygulanmasında öğretmen ve öğrencilerin çeşitli rolleri yerine getirmeleriyle öğrenme öğretme sürecinde daha etkili bir biçimde uygulanabilir (Köse ve Akıllıoğlu, 2017).

Öğrencilere argüman oluşturma becerisinin kazandırılmasında tartışmaya açık konular kullanılabilir. Bu noktada sosyobilimsel konulara alanyazında sıklıkla başvurulduğu görülmüştür. Sosyobilimsel konular Sadler (2010)'a göre medyada sık sık yer alan, birden çok bakış açısı ile izlenip değerlendirilebilen ve birbirine karşıt görüşlere sahip, açık uçlu, tartışmalı, kesin bir doğru cevabı olmayıp birden çok muhtemel çözüm yollarını barındıran, bir veya daha fazla alanda (ekonomi, etik, biyoloji, sosyoloji, politik, çevre) uygulamaları bulunan; bölgesel, ulusal ya da uluslararası konular olarak ifade edilmektedir. Sosyobilimsel konular doğası gereği günlük yaşamı ve toplumu ilgilendiren değerlerin bir bileşeni olarak toplumda yer alan bireylerin sıklıkla karşılaştığı ve ilgi duyduğu konular arasında yer aldığı gibi fen eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda da önemli bir role sahip olmuştur (Evren ve Kaptan, 2014). Türkiye'de fen bilimleri öğretim programlarına 2005 yılından itibaren sosyobilimsel konular dahil edilmiştir. Sosyobilimsel konular içerdikleri tartışmalı doğalarından dolayı argüman oluşturmaya elverişlidir (Zeidler ve Sadler, 2008).

Literatürde argümantasyon ile ilgili birçok çalışmaya rastlamak mümkündür. Deveci (2009) araştırmasında 7.sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusundaki başarılarına, argümantasyon seviyelerine ve bilişsel düşünme becerilerine etkisini incelemiştir. Öğrencilerin bilimsel tartışma sonucunda argümantasyon seviyelerinde ve bilişsel düşünme becerilerinde artış olduğunu ifade etmiştir. Gültepe ve Köse (2016) grup ve bireysel argümantasyon süreçlerini yürüttükleri çalışmada grupla gerçekleştirilen argümantasyonun bireysel argümantasyona göre kavramsal anlama üzerine daha etkili olduğunu belirtmiştir. Aktaş (2017) 7. Sınıf öğrencilerinde argümana dayalı sorgulama öğretiminin öğrenci akademik başarısı ve argüman düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Günel, Kırgın, Keban (2012) ise argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğrencilerin ve öğretmenlerin sordukları sorular ile sorularla argüman oluşturma seviyeleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Osborne ve Chin (2008) sosyobilimsel konular hakkında argümantasyonla öğrenme modelinin öğrencilerin argüman oluşturma becerileri olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar iyi argüman oluşturma kriterlerini vurgulamışlardır. Domaç (2011) da sosyobilimsel konuların öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı etkinliklerin etkisini incelemiş ve olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Gençoğlu (2017) otantik örnek olay destekli argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin asitler ve bazlar konusundaki akademik başarılarını, fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını ve bilimsel süreç becerilerini pozitif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Yalçınkaya (2018) argümantasyona dayalı öğretimin öğrencilerin kavramsal anlama düzeylerine, akademik başarılarına ve argüman seviyesine etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin akademik başarı ve kavramsal anlama düzeylerinde artış gözlemlerken argüman seviyelerinin düzey 2 seviyesinde kaldığını belirlemiştir. Aydoğdu (2017) "Elektriğin İletimi" ünitesinde argümantasyon tabanlı öğretim yöntemini uygulamış, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları, fen dersi motivasyon, ilgi ve tutumlarında artış belirlemiştir. Yüksel (2019) argümantasyon tabanlı biyoloji öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi ve biyoloji dersi tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Dawson ve Venville (2009), lise düzeyinde öğrencilerle biyoteknoloji konusunda argümantasyonla öğrenme modeli kullanımının argüman oluşturma becerisini arttırdığını tespit etmişlerdir. Görüldüğü üzere, literatürdeki çalışmalarda aynı sınıf düzeyindeki öğrencilerle araştırmaların gerçekleştirildiği, öğrencilerin akademik başarı düzeyi, ilgi, tutum ve motivasyon gibi duyuşsal özelliklerindeki değişimin irdelendiği görülmüştür. Alanyazında farklı sınıf düzeylerinde farklı konular bağlamında argümantasyonla öğrenme modelinin argüman becerilerine etkilerinin irdelenmediği görülmektedir. Bu bağlamda farklı sınıf düzeylerdeki öğrenci grupları üzerinde argümantasyonla öğrenmenin etkisinin nasıl olacağı

araştırmaya ve incelemeye değer görülmüştür. Araştırmada iki farklı sosyobilimsel konu üzerinden farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin argüman düzeyleri süreç boyu incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı; farklı sınıf düzeylerinde sosyobilimsel konularda argümantasyonla öğrenme modelinin öğrencilerin argüman oluşturma düzeylerine etkisini incelemektir.

Araştırma problemi ise şu şekilde ifade edilebilir; sosyobilimsel konularda argümantasyonla öğrenme modeli farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin argüman düzeylerini nasıl etkilemektedir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi ve geçerlik-güvenirlilik ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Araştırmada nitel araştırma modellerinden açıklayıcı durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyutsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir (Davey, 1991). Açıklayıcı durum çalışması betimseldir; bir durum hakkında bilgi vermek için bir ya da iki durum kullanılır. Bu durum, özellikle okuyucunun bir program hakkında çok az bilgisi olduğunu gösteren bir sebep varsa, buna benzer başka verileri yorumlamaya yardımcı olur (Yin, 2004).

Çalışma grubu

Araştırmanın Çalışma grubu (örneklem) 2018-2019 eğitim-öğretim yılının sonbahar yarıyılında Antalya ili Alanya ilçesinde bulunan bir ortaokulda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan 125 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerden 54'ü çevre köylerden okula taşınmalı olarak gelen öğrencilerdir. Örneklem seçiminde amaçsal benzeşik örnekleme kullanılmıştır. Amaçsal benzeşik örnekleme, örneklemin ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapabilmek amacıyla bu alt gruplardan oluşturulmuştur. Katılımcılar, not ortalamaları benzer sınıflardan seçilmiştir. Katılımcıların not ortalamaları aşağıda yer alan tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun özellikleri

Katılımcılar	Erkek öğrenci	Kız öğrenci	Fen bilimleri dersi ortalamaları	Karne notu ortalamaları
5 sınıf	16	18	70	72
6.sınıf	20	18	71	73
7.sınıf	19	17	63	68
8.sınıf	17	20	73	75

Uygulama süreci

Araştırma dört farklı sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 125 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulamaları 2018-2019 eğitim öğretim dönemi güz yarıyılında yapılmıştır. Haftada 2 saat toplamda 10 saat olmak üzere 5 hafta boyunca öğrencilerle argümantasyonla öğretim modeline uygun etkinlikler düzenlenmiş olup süreç içerisinde ve etkinlikler sonunda öğrencilerin hazırladığı posterler ve argümanlar toplanmıştır. Uygulamaların gerçekleştirildiği sınıflarda sınıf düzeni öğrencilerin iletişimine iş birliğine olanak sağlayacak şekilde küme şeklinde tasarlanmıştır. Her sınıfta 4-5 kişilik öğrenci gruplarından toplamda altı grup oluşturulmuştur. Aynı gruplar süreç boyu etkinlikleri birlikte tamamlamıştır. Argümantasyona dayalı öğrenme modelinin her aşaması bir etkinlik adı altında bir ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Tablo 2 'de argümantasyon etkinlikleri gösterilmiştir.

Tablo 2. Argümantasyon etkinlikleri

Argümantasyon etkinlikleri	
Etkinlik 1	Öğrenciler nitelikli bir argümanda yer alan bileşenleri öğrenir. Öğrencilerin ilk fikirleri alınır Organ bağışı ile ilgili ilk argümanlarına dayalı posterleri hazırlarlar.
Etkinlik 1a	Organ bağışı ile ilgili araştırmalarını yaparlar. Argümanlarını oluştururlar. Poster hazırlarlar.
Etkinlik 1b	Organ bağışı ile ilgili argümanları kendi aralarında değerlendirir küçük grup tartışması gerçekleştirerek poster oluştururlar.
Etkinlik 1c	Grupların argümanları sınıf genelinde tartışılması yoluyla büyük grup tartışması gerçekleştirilir. Gruplar posterlerinde düzeltmelerini yapar.
Etkinlik 1d	Gruplar arası uzlaşma süreci ve Nihai posterlerin oluşturulması.
Etkinlik 2	Öğrenciler nitelikli bir argümanda yer alan bileşenleri öğrenir. Öğrencilerin ilk fikirleri alınır Hayvanat bahçeleri ile ilgili ilk argümanlarına dayalı posterleri hazırlarlar.
Etkinlik 2a	Hayvanat bahçeleri ile ilgili araştırmalarını yaparlar. Argümanlarını oluştururlar. Poster hazırlarlar.
Etkinlik 2b	Hayvanat bahçeleri ile ilgili argümanları kendi aralarında değerlendirir küçük grup tartışması gerçekleştirerek poster oluştururlar.
Etkinlik 2c	Grupların argümanları sınıf genelinde tartışılması yoluyla büyük grup tartışması gerçekleştirilir. Gruplar posterlerinde düzeltmelerini yapar.
Etkinlik 2d	Gruplar arası uzlaşma süreci ve Nihai posterlerin oluşturulması.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak uygulama sürecinde öğrencilerin hazırladıkları posterler ve araştırmacı gözlem notları kullanılmıştır.

Öğrenci posterleri

Araştırmanın tüm sürecinin tüm aşamalarında öğrencilerden posterler hazırlamaları istenmiştir. Posterlerden öğrencilerin fikirlerini açıklamaları için zihinlerinde oluşturdukları argümanları ifade etmeleri için yararlanılmıştır. Posterlerde görsel unsurların kullanılması öğrencilerin fikirlerini açıklamaları için motive olmalarını sağlamak adına tercih edilmiştir. Posterlerin tasarlanması aşamasında öğrenciler görsel unsurları kullanmaları yönünde teşvik edilmiştir. Öğrenciler istedikleri takdirde posterlerini oluşturdukları metinlerle destekleyip açıklayabilecekleri konusunda bilgilendirilmiştir. Öğrencilerin poster oluşturma süreçlerine ilişkin görsel EK 1'de ve EK 2' de sunulmuştur.

Gözlemci notları

Araştırmada argümantasyonla öğrenme modelinin uygulanması sürecinde video kaydı alınmış aynı zamanda araştırmacı tarafından katılımcısız gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem kayıtlarını alan aynı zamanda fen bilimleri öğretmeni olan araştırmacı verilerin transkripsiyonunu gerçekleştirmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmanın veri toplama araçları olan posterler ve gözlemci notları betimsel analizi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen verilerin sistematik bir şekilde özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bu yöntemle araştırmacı, belirli bir konuya ilişkin mevcut durumu açıklamayı ve verilerden anlamlı sonuçlar çıkarmayı hedefler. Veriler, önceden belirlenmiş bir çerçeveye dayalı olarak analiz edilir (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada öğrencilerden toplanan argümanlar üzerinden iddia, veri, gerekçe, çürütücü cümleler çizilmiş, toplanan veriler argüman düzeyinin belirlenmesi amacıyla Lin ve Mintezs'in (2010) argüman oluşturma beceri kalitesi tablosuna göre analiz edilmiştir. Lin ve Mintezs'e (2010) göre argüman oluşturma becerisi rubriği tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Argümantasyon Kalite Rubriği

Düzeyleler	Düzeylelerin İçeriği
Düzeyle 1	Sunulan basit bir iddianın karşısında ona karşılık sunulan diğere basit bir iddianın olduğu veya sunulan iddia karşısında hiçbir iddianın sunulmadığı düzeydedir.
Düzeyle 2	Bir iddiaya karşılık sunulan iddia ile veri, gerekçe veya destekleyicinin olduğu ancak herhangi bir çürütmenin olmadığı argümantasyon düzeyidir.
Düzeyle 3	Bu düzey argümantasyon süreci içerisinde sunulan iddialar serisine karşılık sunulan iddialar serisinin olduğu düzeydir. Sunulan iddialar ve karşı iddialarla birlikte veri, gerekçe veya destekleyicide vardır. Bunun yanında nadiren de olsa çürütmeler vardır.
Düzeyle 4	Oluşturulan iddia net bir şekilde tanımlanarak net bir çürütme ile sunulur. Bu düzeyde karşılıklı iddialar serisi yer alabilir.
Düzeyle 5	Bu düzeyde oluşturulan argümanda bütün bileşenler genişletilmiş bir şekilde bulunur ve birden fazla net çürütme içerir. Genellikle daha uzun argümanlar vardır.

Araştırmada argüman dokümanları Lin ve Mintezs'in argüman oluşturma becerileri göre titizlikle analiz edilmiştir. Düzey 1 sıfır puan, düzey 2 bir puan, düzey 3 iki puan, düzey 4 üç puan, düzey 5 dört puan olarak puanlandırılmıştır.

Araştırmacılar online toplantı düzenleyerek verilerin analizleri üzerinden öğrencilerin olası argümantasyon düzeyleri üzerinde tartışmışlardır. Gerçekleştirilen toplantıda öğrenci ürünleri ile gözlem notları karşılaştırılarak argüman düzeyleri üzerinde tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Gözlem notları ile ürün dosyaları üzerinde incelemeler yapan araştırmacılar toplantılar sonrası belirlenen nihai argüman düzeyleri tablolaştırılmıştır. Araştırmacıların analizlerden kısa bir kesit örneği Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Araştırmanın nitel analizlerinden bir örnek

Gözlem notları	Gerekçe	Destekleyici	İddia	Çürütücü
Enes: Bence bazı türler yaşatılabilir hayvanat bahçesinde mesela bu habere göre nesli tükeniyormuş asya filinin. Mustafa: Bunu kullanalım. Hepsi için olmasın ama korumamız gerekenler için olmalı. Erva: Evet nesli tükenmekte olan canlılar yok olmasın diye varlar diyelim.	Nesli tükenmekte olan canlılar	Gazete haberi	Hayvanat bahçeleri olmalı	Nesli tükenmekte olan canlıların yok olmasını hızlandırmış oluruz.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda iç geçerlik (inandırıcılık) için uzun süreli etkileşim önemlidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde uygulamaları gerçekleştiren araştırmacılardan birisi öğrencilerin üç dönem boyunca derslerine giren fen bilimleri öğretmenidir. Araştırmacı beş hafta boyu öğrencilerle ders işlemiştir. Dış geçerlilik (aktarılabirlik) bağlamında amaçlı örneklemin belirlenmesi, uygulamaların gerçekleştirildiği ortamın ve katılımcıların ayrıntılı betimlenmesi sağlanmıştır. Güvenirlilik (güvenebilirlik) için diğer araştırmacının araştırma süreç ve sonuçları incelemesi sağlanmış, araştırma uygulama süreci detaylı olarak tanımlanmıştır. Objektiflik (Onaylanabilirlik) için araştırmanın ham verileri birlikte analiz edilmiş veriler kayıt altına alınırken doğrudan alıntılar yapılarak bulguların desteklenmesi sağlanmıştır.

BULGULAR

1. Araştırmanın “sosyobilimsel konularda argümantasyonla öğrenme modeli farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin argümantasyon düzeylerini nasıl etkilemektedir?” sorusuna yönelik bulgular sınıf bazında incelenmiştir. Tablo 4’te 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin argümantasyon etkinlikleriyle sosyobilimsel konulardan organ bağıışı ile ilgili argümantasyon düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 4. Argümantasyonla öğrenme modeli etkinliklerinde (organ bağıışı konusu) öğrencilerinin argümantasyon düzeyleri

Argümantasyon	Sınıf Düzeyleri	Argümantasyon Düzeyleri				
		Düzy 1	Düzy 2	Düzy 3	Düzy 4	Düzy 5
Etkinlik 1	5. sınıf	%38.4	%13.0	%39.7	%6.5	%2.4
Etkinlik 1a		%40.2	%22.3	%30.1	%5.2	%2.2
Etkinlik 1b		%29.3	%27.5	%30.3	%8.4	%4.5
Etkinlik 1c		%28.0	%15.4	%38.3	%12.1	%6.2
Etkinlik 1d		%25.4	%14.5	%36.5	%16.7	%6.9
Etkinlik 1	6. sınıf	%36.7	%25.4	%31.4	%5.3	%1.2
Etkinlik 1a		%35.4	%27.7	%32.2	%3.1	%1.6
Etkinlik 1b		%32.1	%29.1	%30.5	%4.6	%3.7
Etkinlik 1c		%30.2	%31.4	%26.0	%5.3	%7.1
Etkinlik 1d		%23.5	%25.4	%32.3	%10.3	%8.5
Etkinlik 1	7. sınıf	%30.4	%35.7	%21.5	%12.2	%0.2
Etkinlik 1a		%30.2	%32.3	%23.6	%12.7	%1.3
Etkinlik 1b		%28.4	%29.1	%26.6	%12.8	%4.1
Etkinlik 1c		%27.2	%28.1	%28.2	%12.2	%4.3
Etkinlik 1d		%23.2	%26.3	%32.3	%13.4	%4.8

Tablo 4.						
Tablo 4'ün devamıdır						
Etkinlik 1		%22.5	%34.3	%32.3	%8.6	%3.3
Etkinlik 1a		%22.3	%32.4	%33.5	%9.3	%4.1
Etkinlik 1b	8. Sınıf	%20.9	%28.1	%32.6	%12.7	%5.7
Etkinlik 1c		%19.4	%28.5	%35.3	%15.2	%7.8
Etkinlik 1d		%14.2	%28.2	%37.4	%16.1	%10.4

Tablo 4'te öğrencilerin ilk etkinlikte Argümantasyon düzeyleri %2,4 iken son etkinlikte %6,9 'a ulaşmıştır. Öğrencilerin en alt seviye olan düzey 1 seviyesinde öğrenciler ilk etkinlikle %38,4 belirlenirken argümantasyon düzeylerinin etkinliklerle birlikte düşüşe geçtiği gözlemlenmektedir. Nitekim son etkinlik olan 5. Etkinlikte %25,4 'e kadar gerilemiştir.

6. sınıf öğrencilerinin argümantasyon etkinlikleriyle sosyobilimsel konulardan organ bağıışı ile ilgili Argümantasyon düzeyleri incelendiğinde ilk etkinlikte öğrencilerin en alt seviye olan düzey 1'deki frekansları %36,7 düzey 5'te ise %1,2 bulunmuştur. Tabloda öğrencilerin etkinlik sayıları ile argümantasyon düzeylerinin arttığı gözlemlenmektedir. Son etkinlikte düzey 5'teki öğrenci sayısının %8,5'a yükseldiği görülmüştür.

7. sınıf öğrencilerinin argümantasyon etkinlikleriyle sosyobilimsel konulardan organ bağıışı ile ilgili argümantasyon düzeyleri gösterilmiştir. Tablo 4'e göre 7. sınıf öğrencilerin argümantasyon düzeyleri ilk etkinlikte düzey 1 de %30,4, düzey 5 te %0,2 olmuştur. Öğrencilerin 4. düzeyde frekanslarında artış az da olsa devam etmiştir. Düzey 5 seviyesine sahip öğrenci frekansı %0,2 iken, son etkinlikte 3,6'lık bir artışla %4,8 e ulaşmıştır.

8. sınıf öğrencilerinin argümantasyon etkinlikleriyle sosyobilimsel konulardan organ bağıışı ile ilgili argümantasyon düzeyleri incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerin ilk etkinlikte frekansları düzey 1'de %22,5 iken, düzey 5'te %3,3'tür. Son etkinlikte düzey 1'deki öğrenci yüzdesi %14,2' ye gerilerken düzey 5'te %10,4'e çıkmıştır. İlk etkinlikten son etkinliğe %7,1'lik bir artış olduğu gözlemlenmektedir.

Öğrencilerin argümanlarında iddia, veri ve gerekçiyi kullandıkları çürütücü, sınırlayıcı ya da sınırlayıcıyı bunlara göre az oranda kullandıkları görülmüştür. 5. sınıf öğrencileri ilk üç etkinlikte çürütücü hiç kullanmamışlardır. 8. sınıf öğrencileri az miktarda da olsa çürütücülere argümanlarında yer vermişlerdir. Tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin argümanlarında kullandıkları iddia, veri, gerekçe, destekleyici, karşıt iddia, sınırlayıcı, çürütücüler tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Tüm sınıf düzeylerindeki öğrencilerin argümanlarında kullandıkları iddia, veri, gerekçe, destekleyici, karşıt iddia, sınırlayıcı ve çürütücü

Dersler	İddia	Veri	Karşıt iddia	Gerekçe	Destekleyici	Sınırlayıcı	Çürütme
Etkinlik 1	67	54	25	23	15	9	3
Etkinlik 1d	40	55	30	35	20	16	4
Etkinlik 2	58	45	37	43	38	20	3
Etkinlik 2d	72	48	39	36	35	23	5

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrenciler tüm sınıf düzeylerinde argümantasyon etkinliklerinde iddia cümlelerine fazlaca yer vermiştir. Buna rağmen öğrenciler iddialarının gerekçelerini sunmamışlardır. Karşıt iddia cümlesi ise iddialara göre oldukça azdır. Öğrencilerin iddialarının kanıtlayan destekleyicilerden az oranda faydalandıkları ve verilere daha az yer verdikleri görülmüştür. 5. sınıf öğrencileri ve 6. Sınıf öğrencilerinin hiç çürütücü ve sınırlayıcı kullanmadığı gözlemlenmiştir. Özellikle sınıf düzeyi düştükçe öğrencilerin destekleyici, çürütücü, gerekçe gibi argümantasyonun bileşenlerini iddialara göre az sayıda kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunlarla birlikte araştırmada dikkat çeken bir başka bulgu ise öğrencilerin en az kullandığı bazı sınıflarda kullanmadıkları çürütücülerdir. Son etkinlikte tüm sınıf düzeylerinde toplamda yalnızca 5 çürütücü cümle olduğu

belirlenmiştir. Ancak argümantasyon etkinlikleri arttıkça öğrencilerin iddialarını gerçekleştirdikleri, sınırlayıcı kullandıkları tablodaki veriler yardımıyla ifade edilebilir.

Bunlarla birlikte araştırmada öğrencilerin argümantasyon düzeyleri sınıf bazında irdelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyobilimsel konulardan organ bağışına yönelik öğrencilerinin argümantasyon düzeyleri

Argümantasyon Düzeyleri	Sınıf Düzeyleri							
	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	İlk	Son	İlk	Son	İlk	Son	İlk	Son
Düzyey 1	%38.4	%14.2	%36.7	%17.5	%30.4	%17.5	%22.5	%3.3
Düzyey 5	%2.4	%7.4	%1.2	%11.5	%0.2	%11.5	%13.0	%15.4

Tablo 6'da sınıf bazında öğrencilerin argümantasyon düzeylerindeki farklılık gözlemlenmiştir. İlk etkinlikte 5. Sınıf öğrencileri en alt seviye olan düzey 1'de frekans olarak diğer düzeylere göre daha fazladır. Son etkinlikte bütün sınıf düzeylerinde düzey 1'deki öğrenci sayısı azalmıştır. Düzey 5'teki öğrenci frekansı ilk etkinlikte en yüksek 8 sınıf öğrencilerinde gözlemlenmiştir. Son etkinlikte %15,4 ile diğer sınıflara göre daha yüksek artış gözlemlenmiştir.7. sınıflarda ilk argümantasyon etkinliğinde %0,2 olan frekans diğer sınıf seviyelerine göre düşük olmakla beraber son etkinlikte %11,5 olmuştur.

Araştırmada farklı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin hayvanat bahçeleri konusuna yönelik sahip oldukları argümanlara yönelik bulgular sınıf bazında incelenmiştir. Tablo 7'de öğrencilerinin argümantasyon etkinlikleriyle sosyobilimsel konulardan organ bağışı ile ilgili Argümantasyon düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 7. Argümantasyonla öğrenme modeli etkinliklerinde (hayvanat bahçesi konusu) öğrencilerinin argümantasyon düzeyleri

Argümantasyon Düzeyleri	Sınıf Düzeyleri	Argümantasyon Düzeyleri				
		Düzyey 1	Düzyey 2	Düzyey 3	Düzyey 4	Düzyey 5
Etkinlik 2	5.sınıf	%25.0	%26.5	%29.2	%18.2	%1.1
Etkinlik 2a		%23.2	%26.4	%29.5	%19.2	%2,7
Etkinlik 2b		%20.1	%26.7	%30.0	%20.0	%3.2
Etkinlik 2c		%17.4	%21.3	%32.6	%23.6	%6.1
Etkinlik 2d		%14.2	%18.2	%35.7	%24.5	%7.4
Etkinlik 2	6.sınıf	%25.2	%31.3	%27.6	%15.3	%2.5
Etkinlik 2a		%22.4	%29.2	%28.2	%17.5	%3.7
Etkinlik 2b		%21.6	%27.5	%26.1	%18.4	%6.4
Etkinlik 2c		%19.3	%26.4	%25.0	%19.5	%9.8
Etkinlik 2d		%17.5	%21.6	%29.2	%21.2	%11.5
Etkinlik 2	7.sınıf	%23.2	%30.2	%27.0	%16.1	%4.5
Etkinlik 2a		%21.3	%32.0	%26.2	%16.8	%4.7
Etkinlik 2b		%19.5	%29.4	%26.2	%17.0	%8.9
Etkinlik 2c		%17.1	%29.2	%25.0	%19.5	%10.2
Etkinlik 2d		%15.2	%27.1	%24.7	%21.0	%12.0

Tablo 7'nin devamıdır

		%24.3	%35.2	%20.4	%10.1	%10.0
Etkinlik 2						
Etkinlik 2a		%21.1	%30.1	%25.2	%12.4	%11.2
Etkinlik 2b	8.sınıf	%19.1	%29.0	%25.7	%12.7	%13.5
Etkinlik 2c		%16.3	%27.2	%27.1	%15.2	%14.2
Etkinlik 2d		%13.0	%23.1	%22.2	%17.3	%19.4

Tablo 7'de 5. sınıf öğrencilerinin en alt seviye olan düzey 1'deki frekansları %25 iken düzey 5'te %1,1 bulunmuştur. Son etkinlikte ise düzey %14,2 iken düzey 5 te %7,4 bulunmuştur. En üst seviye olan düzey 5 te %6,3 lük artış gözlemlenmiştir

6. sınıf öğrencilerinin argümantasyon etkinlikleriyle sosyobilimsel konulardan organ bağıışı ile ilgili Argümantasyon düzeyleri ilk etkinlikte düzey 1 de %25,2 iken düzey 5'te öğrenci frekansı %2,5 bulunmuştur. Son etkinlikte düzey 5'te öğrenci frekansı %11,5 bulunmuştur. Son etkinlikle ilk etkinlik arasında düzey 5 teki öğrenci frekansı arasında %9'luk bir artış söz konusudur.

7. sınıf öğrencilerinin argümantasyon etkinlikleriyle sosyobilimsel konulardan organ bağıışı ile ilgili Argümantasyon düzeyleri öğrencilerin ilk etkinlikte en alt seviye olan düzey 1 de %23,2 bulunurken düzey 5 te %4,5'tur. Son etkinlikte düzey 1'deki öğrenci frekansı düşmüş ve %15,2 ye gerilemiştir. Düzey 5 teki öğrenci frekansı ise %12,0 a çıkmıştır. Düzey 5'te frekanstaki artış %7,5 olarak gözlemlenmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin argümantasyon etkinlikleriyle sosyobilimsel konulardan organ bağıışı ile ilgili Argümantasyon düzeyleri gösterilmiştir. Tablo 2 de görüldüğü üzere 8. Sınıf öğrencilerinin düzey 1 de frekansları %24,3 düzey 5'te %10 bulunmuştur. Son etkinlikte öğrenci frekansı %17 e gerilerken düzey 5'te %15,4 bulunmuştur. Düzey 5 teki öğrenci frekansı artmıştır.

Bunlarla birlikte araştırmada öğrencilerin argümantasyon düzeyleri sınıf bazında irdelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 8'de 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin hepsinin argümantasyon etkinlikleriyle sosyobilimsel konulardan hayvanat bahçeleri ile ilgili argümantasyon düzeyleri gösterilmiştir.

Tablo 8. Sosyobilimsel konulardan hayvanat bahçelerine yönelik öğrencilerinin argümantasyon düzeyleri

Argümantasyon Düzeyleri	Sınıf Düzeyleri							
	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	İlk Etkinlik	Son Etkinlik	İlk Etkinlik	Son Etkinlik	İlk Etkinlik	Son Etkinlik	İlk Etkinlik	Son Etkinlik
Düzey 1	%38.4	%14.2	%25.2	%17.5	%23.2	%15.2	%24.3	%10.0
Düzey 5	%1.1	%7.4	%2.5	%11.5	%4.5	%12.0	%15.2	%19.4

Tablo 8 'de öğrencilerin ilk etkinlikte en alt seviye olan düzey 1 de 5. sınıf öğrencilerinde %38,4 bulunurken düzey 5'te %1,1'dir. Son etkinlikte düzey 1'deki öğrenci frekansı düşmüş ve %25,2 gerilemiştir. Düzey 5 teki öğrenci frekansı ise %7,4 e çıkmıştır. Düzey 5'te frekanstaki artış %6,3 olarak gözlemlenmiştir.6. sınıf öğrencilerinde düzey 1'de ilk etkinlikte frekans %25,2 iken düzey 5 seviyesinde %2,5 öğrenci frekansı vardır. Son etkinlikte düzey 1'deki öğrenci frekansı %17,5 olup gerilemiştir. Düzey 5 seviyesinde öğrenci frekansı %11,5'a yükselmiştir.7.sınıf öğrencilerinde ilk etkinlikte düzey 1 seviyesinde frekans %23,2 düzey 5 seviyesinde %4,5 bulunmuştur. Son etkinlikte ise düzey 1 seviyesindeki öğrenci frekansı %15,2 düzey 5 seviyesinde ise %12 bulunmuştur. Son olarak 8 sınıf öğrencilerinde ilk etkinlikte düzey 1 seviyesinde %24,3 olan frekans son etkinlikte %15,2 bulunmuştur. Düzey 5 seviyesindeki öğrenci yüzdesi ilk etkinlikte %10 iken son etkinlikte %19,4 bulunmuştur.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerle sosyobilimsel konularla argümantasyonla öğrenme modelinin öğrencilerin argüman düzeylerine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre sosyobilimsel konular üzerinden argümantasyonla öğrenme modelinin kullanılması öğrencilerin argüman oluşturma becerilerini geliştirdiği ve sınıf düzeyinin argüman oluşturma düzeylerine etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada öğrencilerin argüman oluşturma düzeylerinin etkinlik sayısının artırılmasıyla yükseldiği ve süreç boyunca geliştiği gözlemlenmiştir. Nitekim araştırmanın sonuçlarıyla benzer nitelikte Kuhn ve Moore (2015) argümantasyonla öğrenme modelinin uygulanmasında etkinlik sayısının artırılmasının argüman oluşturma seviyesini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Demircioğlu ve Uçar (2015) ise etkinlik sayısının artmasıyla öğrencilerin gruplarını daha çok benimsediklerini motivasyonları artıran ekip üyelerinin argüman oluşturma düzeylerinin artış gösterdiğini ifade etmiştir. Araştırmada ise öğrencilerin argümanlarında seviye 3 düzeyinde ve seviye 2 düzeyinde kaldıkları bulunmuştur. Benzer biçimde Doğan ve Aktaş (2018) araştırmalarında 7. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin argümantasyon seviyelerinde zaman içinde artış olsa da genel anlamda argüman oluşturma düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Kuhn (1997) da araştırmasında argüman seviyesi yüksek öğrencilerin az sayıda olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmada sosyobilimsel konuların argümantasyonla öğrenmede argüman düzeylerinin artırmada etkili bir bağlam olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren Dawson ve Venville (2009) sosyobilimsel konuların öğrencilerin argüman oluşturmalarına katkı sağladığı, öğrencilerin argüman oluşturma düzeylerinin ilgi duydukları konuya göre artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla nükleer enerji kullanımı klonlama gibi öğrencilerin ilgilerini çeken sosyobilimsel konular aracılığıyla argümantasyon modelinin işe koşulması öğrencilere katkı sağlayacaktır. Nitekim Zengin, Keçeci, Kırılmazkaya (2012) sosyobilimsel konulardan nükleer enerji santralleri ile çalışma yaparak öğrencilerin argüman düzeylerinin artış gösterdiğini gözlemlemiştir.

Araştırmada öğrenciler iddialarını destekleyen cümleleri ve çürütücüleri az sayıda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Puvirajah (2007) da bu çalışmayla benzer olarak öğrencilerin argümanlarında destekleyicilere az sayıda yer verdiğini ifade etmiştir. Öğreten ve Uluçınar Sağır (2014) araştırmalarında, öğrencilerin iddia ve gerekçe öğelerini kullandıkları, çürütme öğesini ise kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Çalışmamızın sonuçlarına benzer olarak Peker vd. (2012), öğrencilerin iddiaları çürütücülere göre daha fazla kullandıklarını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla argümantasyonla öğretim modelinin uygulamalarında öğrencilerin çürütücü oluşturmalarını destekleyici etkinliklerin eklenmesi ya da örnek olarak fazla sayıda çürütücü içeren argüman örneklerinin verilmesi önerilebilir. Farklı internet kaynakları, kitaplardan yararlanmaları sağlanabilir. Özellikle sekizinci sınıf gibi sınıf düzeyi yüksek öğrencilerde argüman oluşturma düzeyinin olumlu yönde artış sağladığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin derslerinde sosyobilimsel konular bağlamında argümantasyonu uygulaması ve öğrencilerin argümanın temelinin oluşturduğu iddia, çürütücü, gerekçe oluşturmalarının desteklemesi önemli görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde argümantasyon çalışmalarının (Peker ve Benzer, 2022; Hiğde ve Aktamış, 2017) öğretmen adayları, öğretmenler ve belli sınıf düzeyindeki öğrenciler üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Araştırmada daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak birden fazla sınıf düzeyinde öğrencilerin argümantasyon düzeyleri incelenmiştir. Bu noktada ülkemiz fen bilimleri eğitim programlarının temel amaçlarından birisinin fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesini destekleyen modelin sınıflarda uygulanması önemlidir. Öğrencilere bilimsel düşünmenin adımlarının benimsenmesinde kullanılan öğrenme modeli programın amacı olan fen okuryazarı bireyin yetiştirilmesine fırsat tanıyacaktır.

Çalışmanın sonuçlarına göre diğer araştırmacılara önerilerde bulunulabilir. Argümantasyonla öğrenme modeli araştırmaları genel olarak öğretmen adayları ve üst eğitim düzeylerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda çalışmalar ilköğretim seviyesindeki öğrenciler üzerinde yürütülebilir. Yine çalışmalar kısa süreli tutulduğunda argüman becerisindeki artışın daha az olabileceği çalışmamızın sonuçlarında ifade edilebilir. Araştırmada argüman oluşturma becerisinin etkinlik sayısı ile doğru orantılı sonucuna ulaşılması nedeniyle öğretmenlerin argümantasyon yöntemine yönelik etkinliklerin sayısını ve uygulama süresini arttırmasının önemli olduğu görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, A. (2017). *Argümana Dayalı Sorgulama Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Argüman Düzeylerine Etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Aydoğdu, Z. (2017). *Argümantasyon tabanlı öğretimin öğrencilerin fene yönelik akademik başarı, motivasyon, ilgi ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davey, B. (1991). *Case study research in education: A qualitative approach*. Routledge.
- Dawson, V., ve Venville, G. (2009). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in Science Education*, 39(2), 133-148.
- Demiral, Ö. (2014). Fen eğitiminde argümantasyonun yeri ve önemi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 11(3), 106-117.
- Demircioğlu, G., ve Uçar, S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik motivasyonlarının argüman oluşturma becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(2), 659-670.
- Deveci, T. (2009). Argümantasyon Yönteminin Öğrencilerin Maddenin Yapısı Konusundaki Başarılarına ve Bilişsel Düşünme Becerilerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(3), 33-45.
- Doğan, A., & Aktaş, A. (2018). Argümantasyon Tabanlı Öğretim Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Argüman Seviyelerine Etkisi. *Eğitim ve Fen Bilimleri Dergisi*, 14(3), 65-81.
- Domaç, G. G. (2011). *Biyoloji eğitiminde toplumbilimsel konuların öğrenilmesinde argümantasyon tabanlı öğrenme sürecinin etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Evren, D., & Kaptan, F. (2014). Sosyo-Bilimsel Konuların Fen Eğitimi Bağlamındaki Rolü. *Eğitim ve Fen Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25-39.
- Gençoğlu, C. (2017). *Otantik Örnek Olay Destekli Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Asitler ve Bazılar Konusundaki Akademik Başarıya Etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Gültepe, N., & Köse, M. (2016). Which is more effective: In groups or as individuals. *European Journal of Educational Studies*, 8(1), 15-30.
- Günel, M., Kırgın, E., ve Keban, H. (2012). Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Sınıf Uygulamalarına Etkisi. *Fen Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16(2), 112-130.
- Hiğde, E., ve Aktamış, H. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının biyoteknoloji konusundaki argümantasyonlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 1-21.
- Köse, M., & Akilloğlu, Ç. (2017). Kuramlar ve modeller. Dal, S. ve Köse, M (Ed.) *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde, (s.81-137). Anı yayıncılık.
- Kuhn, D. (1997). *The Skills of Argument*. Cambridge University Press.
- Kuhn, D., ve Moore, W. L. (2015). Argumentation and understanding: The case of Darwin's on the origin of species. *Informal Logic*, 35(1), 71-88.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları (3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- NRC (National Research Council). (2002). *Scientific Research in Education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Osborne, J. (2013). Argumentation: An important approach for science education and scientific literacy. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 9(3), 219-221.
- Osborne, J., & Chin, C. (2008). Argumentation and Learning in Science Education: The Role of Socio-Scientific Issues. *International Journal of Science Education*, 30(7), 887-921.
- Öğreten, G. G., ve Uluçınar Sağır, M. (2014). Argüman temelli fen eğitimi: Argümanlar ve çürütücüler. *İlköğretim Online*, 13(2), 414-426.

- Peker, D. İ., ve Benzer, M. F. (2022). Sosyo-bilimsel konularla ilgili öğretmen adaylarının argümantasyon becerileri üzerine bir durum çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 47(212), 233-255.
- PISA. (2022). *Programme for International Student Assessment (PISA) Results 2022*. OECD Publishing.
- Puvirajah, A. (2007). Exploring student conceptions of effective argumentation in science: A case study of two grade 7 classes. *Research in Science Education*, 37(1), 59-89.
- Sadler, T. D. (2010). Socio-scientific Issues in the Classroom. *Science Teacher Education*, 94(3), 532-556.
- Sadler, T. D. (2010). Socio-scientific issues in science education: Contexts for the promotion of key learning outcomes. *Cultural Studies of Science Education*, 5(4), 697-728.
- Tomak, M. (2006). Fen Okuryazarlığı ve Eğitim Programlarındaki Yeri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(141), 65-75.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (1985). *The place of reason in ethics*. University of Chicago Press.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument: Updated edition*. Cambridge University Press.
- Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Argümantasyonun Fen Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 12-28.
- Tümay, H., & Uluçınar Sağır, Ş. (2014). Öğrencilerin Fen Derslerinde Argümantasyon Kullanımı: Gereke ve Çürütme Ögelerinin Analizi. *Fen Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 20-38.
- Yalçinkaya, I. (2018). *Altıncı sınıf seviyesinde argümantasyon odaklı etkinliklerle dolaşım sistemi konusunun öğretiminin akademik başarıya, kavramsal anlamaya ve argümantasyon seviyelerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2004). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Yüksel, M. (2019). Argümantasyon Tabanlı Biyoloji Öğretiminin Eleştirel Düşünme Becerisi ve Tutuma Etkisi. *Biyoloji Eğitimi Dergisi*, 25(3), 98-114.
- Zeidler, D. L., & Sadler, T. D. (2008). The Role of Argumentation in Science Education: A Socio-scientific Perspective. *Science Education*, 92(1), 57-73.
- Zengin, S., Keçeci, G., & Kırılmazkaya, G. (2012). Sosyo-Bilimsel Konuların Argüman Geliştirme Sürecine Etkisi: Nükleer Enerji Örneği. *Fen Bilimleri Eğitimi Dergisi*, 24(1), 98-115.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazar araştırmaya katkı oranı %65, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %35'tir.

Yazar 1: Uygulamaların gerçekleştirilmesi, veri toplanması, veri analizi, raporlaştırma

Yazar 2: Araştırmanın tasarlanması, danışmanlık, veri analizi, raporlaştırma

ÇATIŞMA BEYAN

“Sosyobilimsel Konularla Argümantasyon Yönteminin Öğrencilerin Argüman Oluşturma Düzeyine Etkisi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.



EK 2



Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler ile Yaşadıkları Sorunlar

Özge Ruken ERGÜN¹

¹ Dr. Öğretim Üyesi, Şırnak Üniversitesi, ozgeruken@snrnak.edu.tr

 ORCID ID:0000-0002-1514-8599

Ekber TOMUL²

¹ Prof. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, etomul@mehmetakif.edu.tr

 ORCID ID:0000-0003-1554-3131

Makale Türü/Article Type

Araştırma Makalesi

IJPES

2024

Volume 5, No 3

Sayfa/ Pages: 66-77

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

[/ijpes](https://dergipark.org.tr/tr/pub)

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :23.11.2024

Kabul/Accepted :17.12.2024

e-Yayın/e-Printed: 29.12.2024

DOI:10.59062/ijpes.1590247

ÖZ

Bu araştırma, Antalya'nın Alanya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlarla başa çıkma stratejilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nitel yöntem kullanılarak, 13 sınıf öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve öğretmenlerin dil bariyerleri, kültürel farklılıklar ve iletişim sorunları ile ilgili deneyimleri sistematik bir şekilde analiz edilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimin avantajlarını (kültürel farkındalık, hoşgörü) ve dezavantajlarını (öğrencilerin öz kültürlerinden uzaklaşması, dil kaynaklı öğrenme güçlükleri) vurguladığını göstermiştir. Öğretmenlerin Türkçe eğitimine yönelik olumlu tutumları dikkat çekerken, öğrencilerin anadillerinde destekleyici eğitim ihtiyaçları da belirlenmiştir. Araştırma sonuçları, çokkültürlü eğitim ortamlarının etkili yönetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin sosyal uyumuna katkıda bulunabileceğini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlü eğitim, dil bariyeri, öğretim stratejileri, anadili farklı öğrenciler, iletişim sorunları

Problems Experienced by Classroom Teachers with Students Speaking Different Native Languages

ABSTRACT

This study aimed to identify the challenges faced by primary school teachers working with students whose native language differs from Turkish in Alanya, Antalya. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with 13 teachers. Data were analyzed through content analysis, systematically examining teachers' experiences related to language barriers, cultural differences, and communication challenges. Findings revealed that teachers emphasized both the advantages (cultural awareness, tolerance) and disadvantages (students' estrangement from their native cultures, language-based learning difficulties) of multicultural education. Teachers demonstrated a positive attitude toward Turkish language education, while also highlighting the need for supportive instruction in students' native languages. The results suggest that effectively managing multicultural educational settings can enhance teachers' professional development and support students' social integration.

Keywords: Multicultural education, language barrier, teaching strategies, students with different native languages, communication challenges.

Açıklama: Bu çalışma, birinci yazarın 2017 yılında Burdur Mehmet Akif Üniversitesinde tamamlamış olduğu “Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler ile Yaşadıkları Sorunlar” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Atf için: Ergün, Ö.R. & Tomul, E. (2024). Sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrenciler ile yaşadıkları sorunlar. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 5(3), 66-77.

Etik Kurul İzin Bilgileri: Araştırma, açıklama kısmında yer alan yüksek lisans tezinden üretilmiş olup, araştırma verileri 2017 yılında tez kapsamında toplanmıştır.



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

1. GİRİŞ

Küreselleşen dünyada göç ve hareketliliğin artması, okullardaki öğrenci çeşitliliğini önemli ölçüde artırmıştır (Cerna, Brussino & Mezzanotte, 2021). Bu durum, öğretmenler için farklı anadilleri konuşan öğrencilerle çalışmanın getirdiği yeni zorluklar ve fırsatlar yaratmaktadır (Cummins, 2000). Günümüz sınıfları, kültürel, sosyoekonomik ve entelektüel çeşitliliğin mikro kozmosları haline gelmiştir. Bu çeşitlilik, zenginleştirici deneyimler sunmasının yanı sıra, öğretmenlerin tüm öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamada benzersiz zorluklarla karşılaşmalarına da neden olmaktadır. Öğretmenlerin dil farklılıklarını yönetme ve tüm öğrencilerin katılımını sağlama konusundaki becerileri, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık sağlama açısından büyük önem taşımaktadır (Garcia, 2009; Gándara & Contreras, 2009). Bu nedenle, bu zorlukların anlaşılması, etkili öğretim stratejileri geliştirmek ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Kültürel farklılıklar, sınıf içi ilişkiler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu farklılıkların doğru yönetilmesi, öğrencilerin sosyal uyumunu ve akademik başarısını etkileyebilir. Kültürel farklılıklar, öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimlerinden, öğretmen-öğrenci ilişkilerine kadar birçok boyutta kendini gösterebilir. Özellikle dil, gelenekler, normlar ve değerler arasındaki farklılıklar, öğrenciler arasındaki iletişim ve iş birliğini zorlaştırabilir (Banks, 2006).

Bu durum, öğrenciler arasında ayrılmaya, yanlış anlamalara ve grup içi çatışmalara neden olabilir. Örneğin, farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler, birbirlerinin davranışlarını yanlış yorumlayabilirler. Bu da dışlanma ve sosyal izolasyon gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir (Schachner et al., 2016). Bununla birlikte, kültürel farklılıkların tanındığı ve kabul edildiği sınıf ortamlarında, öğrenciler birbirlerinden öğrenme fırsatı bulur ve bu durum, kültürel farkındalığın artmasına ve olumlu sosyal ilişkilerin gelişmesine katkı sağlar (Gay, 2018).

Kültürel farklılıklara duyarlı öğretmenler, öğrenciler arasındaki olası çatışmaları önlemek ve sosyal uyumu artırmak için kültürel farklılıkları dikkate alan stratejiler kullanırlar. Öğretmenlerin sınıf ortamında kültürel çeşitliliği kucaklayıcı ve saygı temelinde yaklaşımlar geliştirmeleri, öğrencilerin kendilerini daha değerli hissetmelerine ve güven duymalarına yardımcı olur (Nieto, 2010). Ayrıca, bu tür yaklaşımlar öğrencilerin birbirlerine karşı daha empatik olmalarını sağlar ve grup içinde daha iyi ilişkiler kurulmasına zemin hazırlar (Mistry & Sood, 2017).

Anadil, öğrencilerin dünyayı anlamlandırma ve bilgiye ulaşma süreçlerinde temel bir araçtır. Öğrencilerin anadili, eğitim sürecinde daha karmaşık kavramları anlamlandırma ve akademik başarılarını artırmada büyük rol oynar (Cummins, 2000). Anadil, özellikle temel okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında kritik bir öneme sahiptir ve anadilini iyi bilen öğrenciler, bu becerileri daha hızlı ve etkili şekilde kazanabilirler (Bialystok, 2001). Öğretmenler açısından bakıldığında, öğrencilerin anadillerine değer veren bir eğitim yaklaşımı, onların kendilerini sınıf ortamında daha rahat ve güvende hissetmelerine de yardımcı olur. Bu sayede öğrenciler, öğrenmeye daha istekli hale gelirler ve sınıf katılımları artar (Gándara & Contreras, 2009).

Farklı anadillere sahip öğrencilerle çalışmak, öğretmenler açısından çeşitli zorluklar barındırmaktadır. Özellikle dil bariyerleri, öğretmenlerin sınıfta etkili iletişim kurmasını zorlaştırır ve öğrencilerin derslere katılımını olumsuz etkileyebilir (Gay, 1994). Anadili Türkçe olmayan öğrenciler, özellikle soyut kavramları anlamakta ve dersin akışını takip etmekte zorlanabilirler. Bu durum, öğretmenlerin sınıfta ek materyaller hazırlamasını, öğretim yöntemlerini çeşitlendirmesini ve ders içeriklerini daha anlaşılır hale getirmesini gerektirmektedir (Cummins, 2000). Ayrıca, dilsel çeşitliliğin yönetimi konusunda yeterli eğitime sahip olmayan öğretmenler, bu tür zorluklarla başa çıkmakta daha fazla sorun yaşayabilirler (García & Kleifgen, 2010).

Anadil, öğrencilerin ikinci bir dili öğrenirken köprü görevi görmektedir. Cummins (2000) tarafından önerilen "İkili Dil Eşiği Hipotezi"ne göre, anadilinde yüksek düzeyde yeterliliğe sahip öğrenciler, ikinci bir dili öğrenirken daha başarılı olmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin anadillerini dikkate alarak öğrenme süreçlerini desteklemeleri büyük önem taşır. Örneğin, öğretmenlerin derslerde öğrencilerin anadilinden faydalanarak açıklamalar yapması, öğrencilerin derse katılımını artırabilir ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilir (Baker, 2011). Ayrıca, görsel ve işitsel materyallerin kullanılması, anadili farklı olan öğrenciler için öğrenme sürecini daha anlaşılır hale getirmede etkili olabilir (Gándara & Contreras, 2009).

Öğretmenler açısından bu etkilerin yönetilmesi, öğrencilerin dilsel ve kültürel çeşitliliğini bir zenginlik olarak görmek ve öğretim sürecinde bu çeşitliliği avantaja dönüştürmekle mümkündür. Öğretmenlerin, öğrencilerin anadillerini ve kültürel geçmişlerini tanımaları ve bu bilgiyi ders içeriğine entegre etmeleri, öğrencilerin sınıf içindeki akademik başarılarını ve sosyal uyumlarını artırabilir (Banks & Banks, 2009).

Uğur'un (2022) Diyarbakır'da anadili Kürtçe olan öğrencilerin okul deneyimlerini ve karşılaştıkları zorlukları incelediği çalışmasının sonuçlarına göre, dil bariyerinin öğrencilerin eğitim süreçlerinde önemli bir engel teşkil ettiği ortaya konulmuştur. Araştırmada, öğrencilerin eğitime yönelik bu engelin, sınıf içi katılım ve akademik başarıyı olumsuz etkilediği ve öğrencilerin özgüvenlerini zayıflattığı belirtilmektedir. Cırık, (2008). Çokkültürlü toplumda, tek tipten bireyler yetiştirilmemesi, bir kültüre bağlı kalınmaması, kültürel duyarlılığa sahip, eşit gelişim fırsatına sahip olan çokkültürlü eğitim politikalarına sahip olmak gereklidir

Türkiye'deki çokkültürlü yapının ve göç hareketlerinin bir sonucu olarak, sınıflardaki öğrenci nüfusunun dil açısından çeşitliliği giderek artmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, Türkiye nüfusunun %12,1'sinin anadili Türkçe dışında bir dildir; bu diller arasında Kürtçe, Arapça, Lazca gibi yerel diller bulunmaktadır. Bu araştırmalara göre Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının %87,9'u Türkçe, %8,6'sı Kürtçe, %1,8'i Arapça dillerini konuşmaktadır (Kesmez, 2015; Gökdağ, 2011). Son yıllarda yaşanan göç hareketleri, bu dilsel çeşitliliği daha da artırmıştır. Özellikle Antalya gibi, hem iç göç hem de uluslararası göç alan illerde benzer zorluklar yaşanmaktadır. Antalya'daki öğrenci nüfusu, iç göç ve yabancı yerleşimciler nedeniyle giderek daha fazla çeşitlenmekte olup, bu öğrenciler arasında Kürtçe, Rusça, Almanca ve Arapça gibi dilleri konuşanlar da bulunmaktadır. Bu durum, sınıf ortamında dil bariyerleri ve uyum süreçleri açısından öğretmenler ve öğrenciler için çeşitli zorluklar ortaya çıkarmaktadır.

Günümüzde küreselleşmeyle birlikte, sınıflarımızda farklı kültürlerden ve ana dillerinden gelen öğrencilerin bir arada olması oldukça yaygın bir durum haline gelmiştir. Özellikle turizmin yoğun olduğu bölgelerde, Antalya'nın Alanya ilçesi gibi, bu durum daha belirgin bir hal almaktadır. Farklı ana diline sahip öğrencilerin eğitim süreçlerine dahil olması, öğretmenler için hem bir zenginlik hem de bir dizi zorluk ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler, bu öğrencilerin dil becerilerini geliştirme, akademik başarılarını artırma ve sosyal uyumlarını sağlama gibi konularda çeşitli engellerle karşılaşmaktadır. Bu durum, hem öğrencilerin eğitim hakkının tam anlamıyla gerçekleşmesini hem de öğretmenlerin mesleki tatminini olumsuz etkilemektedir. Bu araştırma, bu sorunlara dikkat çekerek, öğretmenlerin yaşadığı zorlukları daha iyi anlamayı ve bu zorlukların üstesinden gelmek için çözüm önerileri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Araştırma sorusu

Bu çalışmanın temel amacı, Antalya'nın Alanya ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, farklı ana diline sahip öğrencilerle çalışırken karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Bu bağlamda araştırmanın temel problemi, "Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıflarda öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlar nelerdir?" olarak belirlenmiş ve bu problem doğrultusunda üç alt problem oluşturulmuştur:

1. Sınıflarında anadili farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıflarında anadili farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?
3. Sınıflarında anadili farklı olan öğrencilerin buldukları sınıf öğretmenlerinin iletişim konusunda yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden bir olan fenomenolojik çalışma ile desenlenmiştir. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby & Parker, 1995).

"Anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerin buldukları sınıflarda öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlar nelerdir?" sorusu, öğretmenlerin bireysel deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları keşfetmeyi gerektirir. Creswell'in (2013) belirttiği gibi, nitel araştırma yöntemi, bu tür bağlamsal ve öznel

bilgilere ulaşmak için en uygun yöntemdir. Bu yaklaşım, öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları, bu zorlukların nedenlerini ve bu süreçlerin eğitim üzerindeki etkilerini derinlemesine inceleyerek, hem akademik hem de pratik düzeyde anlamlı sonuçlar sunar. Creswell'e göre, nitel araştırma, bireylerin bağlam içindeki deneyimlerini keşfetmek için zengin ve detaylı veriler sağlamayı hedefler.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Antalya ili Alanya ilçesinde görev yapan ve sınıflarında anadili Türkçeden farklı öğrencilerin bulunduğu 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, Alanya ilçesinin kültürel çeşitlilik bakımından diğer bölgelere göre daha avantajlı bir konumda olması etkili olmuştur. Bölgedeki turizm faaliyetleri ve turizme bağlı ticaretin yoğunluğu, kültürlerarası evliliklerin artmasına ve dolayısıyla anadili farklı öğrencilerin ilçede daha fazla çeşitlilik göstermesine neden olmuştur. Çalışma grubu, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bölümünden alınan veriler doğrultusunda seçilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 3'ü özel okulda, 10'u ise devlet okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında toplam 17 anadili farklı öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 7'sinin anadili Rusça, 10'unun anadili ise Almancadır. Seçilen öğretmenler, 2. ve 3. sınıflarda eğitim vermektedir. Katılımcıların tamamı lisans mezunudur. Cinsiyet dağılımına bakıldığında, 10'u kadın, 3'ü ise erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise çeşitlilik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri 10-15 yıl, 4'ü 16-20 yıl, 5'i 21-30 yıl ve 3'ü 30 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahiptir.

Veri toplama aracı ve uygulama süreci

Bu çalışmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerin anadili Türkçeden farklı olan öğrencilerle karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların eğitim süreçlerine etkilerini anlamayı amaçlamış ve toplamda 9 açık uçlu sorudan oluşmuştur. Formun geliştirilme sürecinde, nitel veri toplama araçlarının geçerliliğini artırmak amacıyla eğitim bilimleri ve nitel araştırma yöntemlerinde uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Sorular, öğretmenlerin deneyimlerini ve algılarını detaylı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Görüşme formu, iki öğretmen üzerinde pilot olarak uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşmelere katılan öğretmenlerden gönüllü katılım esasına dayalı olarak yazılı onam alınmış ve kimlik bilgilerinin gizliliği taahhüt edilmiştir. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler, öğretmenlerin kendi çalışma ortamlarında yapılmıştır. Her görüşme yaklaşık 30-45 dakika sürmüş ve katılımcıların onayı alınarak ses kaydı alınmıştır. Verilerin güvenilirliğini artırmak için, görüşme sırasında ses kayıtlarının yanı sıra önemli noktalara ilişkin notlar tutulmuştur. Bu yöntem, öğretmenlerin deneyimlerini bağlamsal bir şekilde anlamayı mümkün kılmış ve araştırmanın temel amacına uygun veri elde edilmesini sağlamıştır.

Veri analizi

Verilerin analizi **içerik analizi** yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, sözel ya da yazılı dokümanlardan elde edilen verilerin belirli bir problem ya da araştırma amacı doğrultusunda sınıflandırılması, özetlenmesi, belirli bir değişken veya kavram bağlamında ölçülmesi ve anlamlı bir yapıya dönüştürülmesi sürecidir (Ültay vd. 2021). Bu yöntem, araştırma verilerinin sistematik bir şekilde kategorilere ayrılmasını ve daha derinlemesine bir anlam çıkarılmasını sağlamaktadır.

Analiz sürecinde, görüşme verileri yansız bir şekilde seçilen 13 görüşme formu üzerinden değerlendirilmiştir. Bu amaçla, görüşme dokümanları ve kodlama anahtarı, istatistik alanında doktora derecesine sahip ve 8 yıllık deneyimi olan bir uzmana verilmiştir. Araştırmacı ve uzman, bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarını kullanarak her bir soruya ilişkin kodlamaları işaretlemiştir. Kodlama süreci tamamlandıktan sonra, araştırmacı ve uzman tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Kodlamaların güvenilirliğini ölçmek amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği **uzlaşma yüzdesi formülü** kullanılmıştır. Bu formüle göre uzlaşma yüzdesi % 85.13 olan bu çalışmanın uzlaşma yüzdesi şu şekilde hesaplanmıştır:

Görüş Birliği (Na)

$$T(\text{Uzlaşma Yüzdesi}) = \frac{\text{Görüş Birliği (Na)}}{\text{Görüş Birliği (Na)} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Formüle göre, %70 ve üzerindeki bir uzlaşma yüzdesi, değerlendiriciler arası güvenilirliğin sağlandığını göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu doğrultuda, çalışmada alt problemlere göre belirlenen temalar ve alt temalar üzerinden kodlamalar yapılmış ve her bir temanın güvenilirlik yüzdesi hesaplanmıştır.

Sonuç olarak, içerik analizi süreci, araştırma verilerinin sistematik bir şekilde kategorilere ayrılmasını, yorumlanmasını ve anlamlı bir şekilde raporlanmasını sağlamıştır. Kullanılan metodolojik yaklaşımlar ve güvenilirlik hesaplamaları, araştırma sonuçlarının bilimsel tutarlılığını artırmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenlerinin anadili farklı öğrencilerle öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel veriler incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş ve araştırmanın amacına uygun şekilde kategorilere ayrılarak tablolştırılmıştır. Bu kapsamda, öğretmenlerin anadili farklı öğrencilerle ilgili deneyimlerini yansıtan temalar, alt temalar ve kodlar detaylı bir şekilde açıklanmış, öğretim sürecinde yaşanan sorunlar ile bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri sistematik bir yaklaşımla ele alınmıştır.

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim Tanımı, Avantaj ve Dezavantajlarına İlişkin

Görüşleri

Sınıflarında anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim tanımı, bu eğitimin avantajları ve dezavantajlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular, Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çokkültürlü eğitim tanımı, avantaj ve dezavantajı temasına ilişkin alt temalar

Kategori	Tema	Alt Temalar ve Kodlar	Görüş Bildirenler (Ö)	Frekans (f)	Görüş Birliği (%)
Çokkültürlü Eğitim Ortamı	Çokkültürlü Eğitimin Tanımı	Farklı kültürler tarafından aynı ortamın paylaşılması	Ö1, Ö6, Ö9, Ö12	4	100
		Anadili farklı öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamı	Ö4, Ö5, Ö10, Ö13	4	95.2
		Tam olarak ifade edilmemiş eğitim ortamı	Ö7, Ö8	2	78
	Ortamın Avantajları	Farklı kültürlerin birbirlerine etkileşim yoluyla öğretmesi	Ö1, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13	5	85.1
		Farklı kültürlerin varlığının olumlu yönde etkilenmesi	Ö2, Ö3, Ö8	3	81.3
	Sınıf İçi Etkileşim ve Kaynaşma	Olumlu etkileşim	Ö6, Ö11	2	88
		Kaynaşma süreci	Ö7	1	77.5
	Ortamın Dezavantajları	Anadile ait kültürden uzaklaşma	Ö1	1	88
		Sosyalleşme bozuklukları	Ö2, Ö6, Ö8, Ö10	4	72.6
		Okulda ve okul dışında sosyalleşme sorunları	Ö2, Ö8	2	87.3
Anadili farklı öğrencilerin dil eksiklikleri		Ö11, Ö12, Ö13	3	82.5	
Mesleki Katkıları	Farklı Kültürleri Tanıma	Farklı coğrafya ve kültürleri tanıma	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10	6	95
		Dil yönünden gelişme	Ö7	1	73.2
		Hoşgörülü davranma	Ö6	1	91.1
	Toplumlar Arası Diyalog ve Hoşgörü	Toplumlar arası iletişimi güçlendirme	Ö9, Ö10	2	78
	Mesleki Olumsuzluklar	Öğretim yöntemleri ve teknikler konusunda zorluk	Ö1, Ö3, Ö4, Ö12, Ö13	5	84.1
		Yoğun emek ve zaman harcama gerekliliği	Ö5, Ö8	2	99
		Dilsel iletişim sorunları	Ö11	1	87.5

Tablo 1'in nitel verileri incelendiğinde, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ortamını farklı şekillerde tanımladığı görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı, çokkültürlü eğitimi "farklı kültürlerin aynı eğitim ortamını paylaşması" olarak ifade etmiş, bu bağlamda Ö1, "farklı kökenden bireylerin aynı ortamda eğitim alması" şeklinde bir tanım yapmıştır. Diğer katılımcılar, bu ortamı "anadili farklı öğrencilerin bulunduğu eğitim ortamı" olarak tanımlamış ve Ö13, "farklı dillerin konuşulduğu ve kültürel farklılıkların bulunduğu bir ortam" olarak nitelendirmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenler, çokkültürlü eğitimi açık bir şekilde tanımlamak yerine, "öğretmen tarafından tam olarak ifade edilmemiş" bir kavram olarak değerlendirmiştir (Ö7, Ö8). Bu veriler, çokkültürlü eğitimin tanımında farklılıklar olsa da genel olarak dil, kültür ve etnik farklılıkların dikkate alındığı bir eğitim ortamı olarak algılandığını göstermektedir.

Katılımcılar, çokkültürlü eğitim ortamının avantajlarını ve dezavantajlarını çeşitli boyutlarıyla değerlendirmiştir. Avantajlar arasında özellikle kültürler arası etkileşim vurgulanmış, Ö10 bu ortamı "farklı çocukları ve kültürleri tanımanın güzel olduğu" bir alan olarak tanımlarken, Ö6 "farklı kültürlerden gelen öğrencilerin birbirlerinden öğrenmesi"ni olumlu bir katkı olarak ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Ö6 ve Ö11, sınıf içi olumlu etkileşimin önemine dikkat çekmiş, Ö11, "farklı bakış açıları sınıf arkadaşlarının ufkunu genişletiyor" diyerek bu etkileşimin değerini ortaya koymuştur. Ayrıca Ö7, öğrencilerin sınıf içinde kaynaşmasının, çokkültürlü eğitimin önemli avantajlarından biri olduğunu belirtmiştir. Dezavantajlara bakıldığında, Ö1 "öğrencilerin öz kültürlerinden uzaklaştığını" dile getirirken, Ö13 Türkçe dil yeterliliklerindeki eksiklikleri bir sorun olarak vurgulamıştır. Sosyalleşme sorunlarına dikkat çeken Ö2, "yabancı uyruklu öğrencilerin kendilerini izole ettiğini" ifade ederken, Ö8, çokkültürlü ortamda eğitimin "bir ya da iki öğrenciye ayrılan ekstra zamanın diğer öğrencilerin ihmal edilmesine yol açtığını" belirtmiştir. Bu değerlendirmeler, öğretmenlerin çokkültürlü eğitimi hem kültürel çeşitlilik ve etkileşim açısından bir fırsat olarak gördüğünü hem de dil, sosyalleşme ve iş yükü gibi sorunlarla ilişkili dezavantajlarını fark ettiğini göstermektedir.

Çokkültürlü eğitim ortamlarının öğretmenlerin meslek hayatına katkıları hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle değerlendirilmiştir. Olumlu katkılar arasında kültürel farkındalık kazanımı öne çıkmış, öğretmenler farklı kültürleri tanımanın mesleklerine en büyük faydalarından biri olduğunu ifade etmiştir (Ö1, Ö2, Ö6, Ö10). Bunun yanında Ö6, "hoşgörülü davranmayı öğrenmek" olarak katkıyı tanımlarken, Ö7 dil becerilerini geliştirme fırsatından bahsetmiştir. Ayrıca, Ö9, çokkültürlü ortamların toplumlar arası iletişimi güçlendirdiğini vurgulamıştır. Ancak, bazı öğretmenler bu tür ortamlarda karşılaşılan zorluklara dikkat çekmiştir. Örneğin, Ö4, çokkültürlü sınıfların öğretim yöntemlerinde daha fazla çaba ve yeni teknikler gerektirdiğini belirtmiş; Ö8, birkaç öğrenciye ayrılan ekstra zamanın diğer öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, Ö11, farklı anadillere sahip öğrencilerle iletişimde yaşanan sorunların vicdani bir baskı oluşturduğunu dile getirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, çokkültürlü ortamlar, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayan kültürel farkındalık ve hoşgörü gibi fırsatlar sunarken; dil bariyerleri, artan iş yükü ve yöntemsel zorluklar nedeniyle yoğun bir emek gerektirmektedir. Katılımcılar, bu zorlukların azaltılması için hizmet içi eğitimlerin artırılması gerektiğini belirtmiş ve bu tür desteklerin öğretim yöntemlerini geliştirme, dil engellerini aşma ve iş yükünü hafifletme açısından önemli olduğunu vurgulamıştır.

3.2. Sınıflarında Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Buldukları Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar, Bu Öğrencilerin Öğretim Sürecine Yönelik Uygulamalara İlişkin Görüşleri

Sınıflarında anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerin bulunduğu sınıflarda, sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşlerine ait bulgular, Tablo 2'de detaylı olarak sunulmuştur. Tablo 2, öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ile bu sorunların temel nedenlerini içeren kategoriler, temalar ve alt temalar çerçevesinde düzenlenmiş ve bulgular, öğretim sürecine etkileriyle birlikte açıklanmıştır.

Tablo 2. Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Sınıf Ortamındaki Öğretim Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kategori	Tema	Kodlar	Katılımcılar (Ö)	Frekans (f)	Güvenirlilik (%)
Türkçe Eğitime İlişkin Uygulamalar	Olumlu uygulamalar	Başlangıç eğitiminde başarılı	Ö2, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13	5	81
		Eğitim ve öğretimde amacıyla başarılı	Ö12	1	78
		Türkçe eğitimine karşı ilgili	Ö11	1	83.1
	Olumsuz uygulamalar	Ara sınıf eğitim uygulamalarında başarısız	Ö13	1	94.5
		Konuşma, yazma ve iletişimde başarısız	Ö9, Ö13	2	85
		Diksiyon ve sözcük kurmada olumsuz	Ö1, Ö9	2	90
Kültürel Değerlere İlişkin Sürdürülebilirlik	Kültürel değerlerin korunması	Kültürel değerlerini koruyabilme	Ö2	1	77.3
	Kültürel değerlerden uzaklaşma	Kültürel değerlerinden uzaklaşma	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9	5	91.8
	Kültürel değerlerde karmaşa	Zaman zaman kültürel değerlerde karmaşa yaşama	Ö1, Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13	6	83.2
	Çokkültürlü ortamda kültürel değerler	Biliniyor	Ö9	1	92
Ana Dilin Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi	Olumlu görüşler	Bilinmiyor	Ö11	1	88.5
		Ana dile bağlılık adına doğru	Ö3, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13	6	81
		Anadilin sürdürülebilirliği açısından doğru	Ö9	1	83.4
	Olumsuz görüşler	Türkçeyi öğrenmeleri bakımından yanlış bir tutum	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10	6	95
		Öğretim diline yönelik bilgi eksikliği	Ö10	1	71
		Kültürel çatışma bakımından yanlış	Ö5	1	88.6

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin anadili farklı öğrencilerle ilgili Türkçe eğitime yönelik görüşleri olumlu ve olumsuz alt temalar altında sınıflandırılmıştır. **Olumlu uygulamalar** arasında, öğretmenler Türkçe başlangıç eğitiminin başarılı olduğunu (Ö2, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13) ve öğrencilerin Türkçe eğitimine ilgisini (Ö11) vurgulamışlardır. Ancak, **olumsuz uygulamalar** bağlamında ara sınıf uygulamalarında başarısızlık (Ö13), konuşma ve yazmada yetersizlikler (Ö9, Ö13) ve diksiyon ile sözcük kurma sorunları (Ö1, Ö9) dile getirilmiştir.

Kültürel değerlere ilişkin sürdürülebilirlik teması altında, bazı öğretmenler öğrencilerin kültürel değerlerini koruyabildiğini belirtmiş (Ö2), ancak çoğunluk kültürel değerlerden uzaklaşma (Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9) veya karmaşa yaşama (Ö1, Ö3, Ö4, Ö11, Ö12, Ö13) durumlarına dikkat çekmiştir. Ö9, çokkültürlü ortamda kültürel değerlerin bilindiğini ifade ederken, Ö11 bu durumun bilinmediğini dile getirmiştir.

Ana dilin seçmeli ders olarak öğretilmesi konusunda öğretmenlerin büyük kısmı olumlu görüş bildirmiş, bu uygulamanın öğrencilerin ana dillerine bağlılığını artıracığına (Ö3, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13) ve sürdürülebilirliği destekleyeceğine (Ö9) inandıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın, bazı öğretmenler bu durumu Türkçeyi öğrenmeyi zorlaştırıcı bir etken olarak değerlendirmiş (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10), ayrıca öğretim diline yönelik bilgi eksikliği (Ö10) ve kültürel çatışma (Ö5) gibi sorunlara işaret etmişlerdir.

Genel olarak, öğretmenlerin anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitim alması gerektiği konusunda fikir birliği olduğu görülmektedir. Ancak, bazı öğretmenler bu öğrencilerin öncelikle ana dillerinde eğitim almalarını (Ö7, Ö9) veya anadillerinin eğitim müfredatına seçmeli ders olarak dahil edilmesini (Ö3, Ö7, Ö11) önermiştir.

Farklı kültürlerden öğrencilerin kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımaları konusunda ise dini ve ideolojik farklılıklar (Ö5, Ö11) ve yoğun müfredat (Ö8) gibi nedenlerle sınırlamalar yaşandığı belirtilmiştir.

Bu bulgular, anadili farklı öğrencilerin eğitim süreçlerinde destekleyici yaklaşımlar benimsenmesi gerektiğini ve kültürel farklılıkların sınıf ortamında etkin bir şekilde yönetilmesinin önemini ortaya koymaktadır. Eğitim politikalarının, Türkçe eğitimin yanı sıra kültürel değerlerin sürdürülebilirliğini destekleyecek esnek bir yapı sunması önerilmektedir.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin İletişim, Öğrenme ve İşbirliği Sorunlarına İlişkin Bulgular

Sınıflarında anadili farklı olan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin iletişim, öğrenme ve işbirliği süreçlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular, öğretmenlerin hem öğrencilerle hem de öğrencilerin aileleri ve okul yönetimiyle kurdukları ilişkilerde karşılaştıkları zorluklara odaklanmaktadır. Bu kapsamda elde edilen veriler, **Tablo 3**'te detaylandırılarak sunulmuştur.

Tablo 3. Sınıflarında Anadili Farklı Olan Öğrencilerin Buldukları Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Konusunda Yaşadıkları Sorunlar

Kategori	Tema	Kodlar	Katılımcılar (Ö)	Görüş Birliği (%)
Anadilinden Kaynaklı Öğrenme Güçlükleri	Dili anlamlandırma güçlüğü	Anlama güçlüğü yaşama	Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö13	81
	Konuşma ve ifade edememe	Cümle kurma ve ifade edememe	Ö2, Ö4	78
	Arkadaşlık kurmada zorlanma	İletişim kurmada ve arkadaşlıkta zorlanma	Ö4, Ö8, Ö11, Ö12	98.2
	Dil farklılıklarından karışıklık	Dil farklılıklarının yanlış anlamalara yol açması	Ö7	85
	Akademik başarıda düşüş	Dil eksikliklerinin akademik başarıyı olumsuz etkilemesi	Ö8, Ö13	99
	Hızlı öğrenim sayesinde sorun olmaması	Anadili farklı olan öğrencilerin hızlı öğrenmesi	Ö9	72.5
Anadili Farklı Öğrencilerin İletişim Sorunları	Arkadaşları ile iletişim sorunları	Sözlü iletişimde zorluk	Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö12	88
		Akran zorbalığı	Ö3, Ö12	73.5
		Aynı dili konuşanların bir araya gelmesi	Ö2, Ö9	79.3
	Öğretmenleri ile iletişim sorunları	Öğretmen ile iletişimde sorun yaşamama	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13	95
		Öğretmeni anlamada zorluk	Ö8, Ö9	91
		Kız öğrencilerin daha uyumlu olması	Ö2	92
	Konuşulan dili öğrenmenin gerekliliği	Ö4	78.3	
Aile ve Okul Yönetimi ile İşbirliği	Aile ile işbirliği	Aile ile okul dışında görüşme	Ö11	84.4
		Aileden öğrenci hakkında bilgi alma	Ö3, Ö6	75.1
	Okul yönetimiyle işbirliği	Okulun tercüman görevi üstlenmesi	Ö2, Ö3	83.5
		Öğrencilere ayrıcalıklı davranılması	Ö7	92
	Tercüman aracılığıyla iletişim kurma	Tercüman desteği ile iletişim	Ö1, Ö7, Ö12	81
	İşbirliği yapmayanlar	Aile ve okul yönetimiyle işbirliği yapmayan öğretmenler	Ö4, Ö5, Ö8, Ö10, Ö13	78

Anadilinden Kaynaklı Öğrenme Güçlükleri: Sınıflarında anadili Türkçe'den farklı olan öğrencilerle çalışan öğretmenler, dil bariyerinin özellikle öğrenme süreçlerinde güçlükler yarattığını belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dili anlamlandırmada (Ö1, Ö3, Ö6, Ö10, Ö13) ve kendini ifade etmede (Ö2, Ö4) zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Ayrıca, dil farklılıklarının öğrenciler arasında arkadaşlık kurmada zorlanmaya (Ö4, Ö8, Ö11, Ö12) ve akademik başarıda düşüşe (Ö8, Ö13) neden olduğu dile getirilmiştir. Bununla birlikte, Ö9, bazı öğrencilerin hızlı öğrenme becerisi sayesinde dil kaynaklı sorunlar yaşamadığını belirtmiştir.

Anadili Farklı Öğrencilerin İletişim Sorunları: Anadili farklı öğrencilerin hem akranları hem de öğretmenleri ile iletişimde çeşitli zorluklarla karşılaştığı görülmüştür. Öğretmenler, öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişimde sözlü iletişim yetersizliği (Ö1, Ö2, Ö3, Ö8, Ö10, Ö12), akran zorbalığı (Ö3, Ö12) ve aynı dili konuşanların bir araya gelerek gruplaşması (Ö2, Ö9) gibi sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Bunun yanında, öğretmenle iletişimde sorun yaşamayan öğrencilerin olduğu (Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö11, Ö13) belirtilirken, bazı öğrencilerin öğretmeni anlamada zorluk çektiği (Ö8, Ö9) ve kız öğrencilerin daha uyumlu olduğu (Ö2) vurgulanmıştır.

Aile ve Okul Yönetimi ile İşbirliği: Aile ve okul yönetimiyle yapılan işbirliği, öğretmenlerin iletişim sorunlarını çözmede önemli bir unsur olarak ifade edilmiştir. Ö11, ailelerle okul dışında görüşerek iletişim kurduklarını belirtirken; Ö3 ve Ö6, ailelerden öğrenci hakkında bilgi alarak sorunları çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Ö2 ve Ö3, okul yönetiminin tercüman görevi üstlenerek iletişim sürecine katkı sağladığını dile getirmiştir. Buna karşın, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10 ve Ö13, aile ve okul yönetimi ile işbirliği yapmayan öğretmenler olarak ifade edilmiştir.

Bulgular, anadili farklı öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, iletişim ve öğrenme süreçlerinde dil bariyerinden kaynaklanan zorluklarla karşılaştığını göstermektedir. Bu zorlukların giderilmesi için okul yönetimi, aile ve tercüman desteğinin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin bu öğrencilerin dil becerilerini desteklemeye yönelik stratejiler geliştirmesi gerektiği ortaya konulmuştur. Eğitim politikalarının, anadili farklı öğrencilerin öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri sunması ve öğretmenlerin bu konuda desteklenmesi önerilmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü eğitim ortamında karşılaştıkları sorunlar, anadili farklı öğrencilerin öğrenim süreçleri ve bu süreçte yaşanan iletişim güçlüklerine ilişkin önemli bulgular ortaya koymaktadır. Bulgular, çokkültürlü eğitimin hem fırsatlar hem de zorluklar sunduğunu ve bu ortamların etkili bir şekilde yönetilmesinin kritik önem taşıdığını göstermektedir. Literatürdeki mevcut çalışmalarla bu bulgular arasında güçlü bir uyum görülmekte ve elde edilen sonuçlar, önceki araştırmaların bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kavramını genel olarak bildikleri ve olumlu bir yaklaşıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, Kaya'nın (2013) öğretmenlerin çokkültürlülüğe yönelik olumlu tutumlarını vurguladığı bulgularla örtüşmektedir. Çapçı'nın (2020) çalışması ise çokkültürlü eğitim kavramına yönelik olumlu tutumların, uygulama düzeyinde yetersizlik hissiyle gölgelendiğini belirtmiştir. Araştırmanın bulguları da bu yönde olup, öğretmenlerin sınıf düzenlemeleri ve uygulamalarda eksiklik hissettiğini göstermiştir.

Çokkültürlü eğitimin avantajları arasında kültürel farkındalığın artması, empati becerisinin gelişmesi ve hoşgörüyeye katkı sağlanması ön plana çıkmıştır. Ancak, dezavantaj olarak öz kültür kavramının zarar görebileceği ve öğrencilerin öz kimliklerini kaybedebileceği endişesi dile getirilmiştir. Literatürde de benzer şekilde, Boydak vd. (2017), Karataş ve Erbaş (2018) ve Arslan ve Çalmaşur (2018) çokkültürlü eğitime olumlu yaklaşımlar olduğunu belirtirken, uygulamada yaşanan sorunlara dikkat çekmiştir.

Araştırmada, çokkültürlü eğitim ortamlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Farklı kültürlerle etkileşim, öğretmenlerin hoşgörü geliştirmelerine ve toplumlararası diyalogların başlamasına olanak sağlamaktadır. Kozikoğlu ve Cavak'ın (2023) çalışması, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun çokkültürlü eğitimi yararlı bulduğunu ve kültürel farklılıkları sınıf ortamında bir zenginlik olarak değerlendirdiğini ifade etmektedir. Araştırmamız bu bulguları destekler niteliktedir.

Anadili farklı öğrencilerin Türkçe eğitimine yönelik öğretmenlerin olumlu tutum sergilediği ve bu eğitimin okul öncesi dönemden itibaren başlaması gerektiği yönündeki bulgular, literatürdeki önceki çalışmalarla uyumludur (Solak ve Çelik, 2018; Güngör ve Şenel, 2018; Songür ve Olgun, 2020). Bununla birlikte, anadili farklı öğrencilerin dil kaynaklı öğrenme güçlükleri yaşadığı, bu durumun cümle kurmada zorluk, kelime telaffuzunda yanlışlıklar ve arkadaşlarıyla diyalog kurmada güçlük şeklinde kendini gösterdiği görülmüştür. Bu sonuçlar, akademik dil problemlerinin anadili farklı öğrencilerin ifade becerilerini ve sosyal entegrasyonlarını olumsuz etkilediğini belirten literatürle paralellik göstermektedir (Altıntaş, 2018; Koşar ve Aslan, 2020).

Anadili farklı öğrencilerin hem arkadaşları hem de öğretmenleri ile iletişimde sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Özellikle sınıf arkadaşlarıyla diyalog kurmada zorlanma, akran zorbalığı ve grup dinamiklerinden kaynaklanan çatışmalar sıklıkla dile getirilmiştir. Santaş ve Kamer (2021), Türk öğrenciler ile sığınmacı öğrenciler arasında gruplaşmaların çatışmalara neden olabileceğini vurgulamış, bu bulgular çalışmamızla örtüşmektedir. Ayrıca, anadili farklı öğrencilerin kültürel değerlerini sınıf ortamına taşımakta dini ve ideolojik engellerle karşılaştığı ve velilerdeki hoşgörü eksikliğinin bu durumu zorlaştırdığı belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ve okul yönetiminin velilerle işbirliği yapmada yetersiz kaldığı görülmüştür. Bunun temel nedenlerinden biri dil bariyeridir. Yiğit (2014), önyargının çokkültürlü toplumlarda önemli bir sorun olduğunu vurgularken; Santaş vd. (2016) ve Songür ve Olgun (2020), dil probleminden kaynaklanan okul-aile işbirliği eksikliğinin öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarına olumsuz yansıdığını ifade etmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin anadili farklı öğrencilerin aileleriyle daha etkili bir iletişim kurmak için dil bilgisi ve iletişim stratejileri geliştirmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Genel olarak; araştırma bulguları, çokkültürlü eğitim ortamlarının öğretmenler ve öğrenciler için fırsatlar sunduğunu ancak bu ortamların etkili yönetilmesi gerektiğini göstermektedir. Dil bariyerleri, iletişim sorunları ve kültürel entegrasyon zorlukları, bu tür sınıfların karşılaştığı başlıca sorunlar arasında yer almaktadır. Aynı zamanda, bu ortamların öğretmenlerin mesleki gelişimine ve öğrencilerin sosyal farkındalıklarına katkı sağladığı da vurgulanmıştır.

Öneriler ve sınırlılıklar

Öneriler

Bu araştırmanın bulgularına dayanarak, eğitim sisteminde çokkültürlü sınıfların etkin bir şekilde yönetilebilmesi için bir dizi öneri sunulabilir. İlk olarak, anadili farklı olan öğrencilerle çalışan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin dil bariyerlerini aşmalarına, kültürel farklılıkları yönetmelerine ve etkili öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. İkinci olarak, öğrencilerin hem Türkçe öğrenimini desteklemek hem de anadillerini korumalarına olanak tanımak için iki dilli eğitim programları oluşturulmalıdır. Bu tür programlar, öğrencilerin akademik ve sosyal uyum süreçlerini destekleyecektir. Üçüncü olarak, okullarda kültürel farkındalığı artırmak ve kültürel çeşitliliği teşvik etmek amacıyla, kültürlerarası etkinlikler, seminerler ve projeler düzenlenmelidir. Ayrıca, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında daha etkili bir iletişim sağlamak için, okulların dil desteği araçları (tercümanlar, rehberler) ve teknoloji tabanlı çözümler (çeviri uygulamaları) kullanımı teşvik edilmelidir. Son olarak, öğretmenlerin bu süreçte yalnız bırakılmaması için okul yönetimleri tarafından daha fazla destek sağlanması gereklidir. Ayrıca araştırmacılar için de konunun her bir boyutunun detaylı bir şekilde irdelenmesi gerekir. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenler, dezavantajlı gruplardaki öğrenciler ve bu öğrencilerin aileleriyle görüşmeler yapılabilir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın belirli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, coğrafi kapsam yalnızca Antalya'nın Alanya ilçesi ile sınırlıdır; bu nedenle, elde edilen bulgular diğer bölgelerdeki kültürel çeşitliliğe sahip sınıflar için genelleştirilemeyebilir. Alanya'nın turizm odaklı yapısı ve bu bağlamdaki kültürel farklılıklar, araştırmayı diğer bölgelerden ayıran özellikler taşımaktadır. İkinci olarak, örneklem büyüklüğü 13 öğretmenle sınırlı olup, bu durum bulguların genelleştirilebilirliğini sınırlamaktadır. Daha geniş örneklem gruplarıyla yapılan araştırmalar, farklı bölgelerdeki öğretmenlerin deneyimlerini de kapsayarak daha zengin ve kapsamlı veriler sağlayabilir.

Üçüncü olarak, veri toplama yöntemi olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme sürecinde, katılımcıların verdiği yanıtlar öznel algılara dayanabilir ve bu durum, bazı bulguların nesnellliğini sınırlayabilir. Son olarak, araştırmada yalnızca öğretmenlerin bakış açıları ele alınmış olup, öğrencilerin ve velilerin deneyimleri analiz edilmemiştir. Gelecek araştırmalarda, farklı paydaşların görüşleri de dikkate alınarak çok boyutlu bir inceleme yapılması önerilmektedir.

ÇATIŞMA BEYAN

“Sınıf Öğretmenlerinin Anadili Farklı Öğrenciler ile Yaşadıkları Sorunlar” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Bu çalışmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamışlardır.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, S. (2018). İç ve dış göç bağlamında Türkiye’de iskân politikaları. *Disiplinlerarası Karşılaşmalar Dergisi*, 8, 216-222.
- Arslan, A., & Çalmaşur, H. (2018). Okul yöneticilerinin çokkültürlü eğitim tutumlarına ve demokratik tutumlarına ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 6(12), 163-194.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (5th ed.). Pearson Education.
- Boydak Özcan, M., & Şengür, D. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ve anadilde eğitim hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 113-122.
- Cerna, L., Brussino, O., & Mezzanotte, C. (2021). The resilience of students with an immigrant background: An update with PISA 2018. *OECD Education Working Papers*, No. 261. <https://doi.org/10.1787/e119e91a-en>
- Cırık, İ. (2008). Çokkültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 27-40.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Gándara, P., & Contreras, F. (2009). *The Latino education crisis: The Consequences of Failed Social Policies*. Harvard University Press.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Gökdağ, B. A. (2011). Doğu Karadeniz’de konuşulan diller ve Türkçe ile etkileşimleri. *Karadeniz Araştırmaları*, 31(31), 111-134.
- Güngör, F., & Şenel, E. A. (2018). Yabancı uyruklu ilkököl öğrencilerinin eğitim-öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 124-173.
- Karakaş, H., & Erbaş, Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye’deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81.
- Kesmez, A. (2015). İki dillilik, Zazaca-Türkçe iki dilli akademisyenlerde dil kullanımı ve tercihler. *Bingöl Üniversitesi Yaşayan Diller Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 157-165.
- Koşar, S., & Aslan, F. (2020). İlkokul ve ortaokula devam eden göçmen çocukların eğitim sorunlarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(4), 1799-1831.
- Kozikoğlu, İ., & Cavak, G. D. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, deneyim ve uygulamaları. *Asya Studies*, 7(24), 27-42. <https://doi.org/10.31455/asya.1266444>

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mistry, R., & Sood, K. (2017). *Raising attainment through adjustment: How secondary school teachers conceptualise and operationalise differentiation for diverse groups of pupils in an English City*. *Education Sciences*, 7(2), 78.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th ed.). Teachers College Press.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Ek1), 208-229.
- Sarıtaş, M., & Kamer, Y. (2021). Göçmen öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözümler. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 123-145.
- Schachner, M. K., Noack, P., van de Vijver, F. J. R., & Eckstein, K. (2016). Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism. *Child Development*, 87(4), 1175-1191.
- Solak, E., & Çelik, S. (2018). Türkiye’de eğitim gören mülteci öğrencilerin dilsel sorunlarının incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(57), 425-432.
- Songür, N., & Olgun, O. (2020). Geçici koruma statüsündeki Suriye kökenli öğrencilerin eğitim gördükleri ilkokullarda yaşanan sorunlar: Ankara Altındağ ilçesi örneği. *Third Sector Social Economic Review*, 55(4), 2969-2996.
- Uğur, N. (2022). Anadili Eğitim Dilinden Farklı Olan Öğrencilerin Okul Deneyimleri: Diyarbakır Örneği. Diyarbakır Üniversitesi Yayınları.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(10), 188-201. <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>.
- Yiğit, M. F. (2014). Çokkültürlü toplumlarda değer yargıları, vatandaşlık ve demokrasi eğitimi: Türkiye örneği (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.