



Aralık 2024 Cilt: 8 Sayı: 2  
December 2024 Vol: 8 No: 2  
ISSN: 2618-5768

# Bartın Üniversitesi

## Eğitim Araştırmaları Dergisi

Uluslararası Hakemli Dergi

**Bartın University**  
**Journal of Educational Research**  
International Refereed Journal

**BUJER**



## **DERGİ HAKKINDA**

**Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER) (ISSN: 2618-5768)** Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. Dergide eğitim, öğretim ve öğrenme temelinde her türlü bilimsel çalışma yayımlanmaktadır. Bu kapsamda dergide okul öncesinden yetişkin eğitime kadar formal, informal ve algin eğitime vurgu yapan özgün, alana katkı sağlayıcı; nitel, nicel ve karma araştırmalara yer verilmektedir.

**Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi (BUJER)** 2017 yılında yayım hayatına başlamıştır. Dergide yılda iki sayı (Haziran ve Aralık) olmak üzere İngilizce veya Türkçe yazılmış bilimsel çalışmalar yayımlanmaktadır. Çalışmanın yayımlanma sürecinin hiçbir aşamasında yazar(lar)dan herhangi bir ücret talep edilmemektedir.

## **YAYIN KURULU**

### **Editör:**

**Doç. Dr. Ersin ÇİLEK**, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

### **Editör Yardımcısı:**

**Dr. Öğr. Üyesi Kaine GÜLÖZER**, Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye

### **Sekreteryası:**

**Arş. Gör. Göknur ÖNER**, Yabancı Dil Sorumlusu, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

**Arş. Gör. Zeliha ÇİLEK**, Yayına Hazırlık Sorumlusu, Türkçe Dil Sorumlusu, Bartın Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim-Tercümanlık Bölümü, 74100, Bartın, Türkiye.

## **BİLİMKURULU**

**Prof. Dr. Alipaşa AYAS**, Bilkent Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Arda ARIKAN**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Bahri ATA**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Beatriz MUROS**, Universidd de Alcalá, İspanya

**Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Gianfranco Bandini**, University of Florence, İtalya

**Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. İlbilge DÖKME**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU**, OrtaDoğu Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Mahmut SELVİ**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Melek GÖKAY**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

**Prof. Dr. Paul PACE**, University of Malta, Malta

**Prof. Dr. Paul FEDERIGHI**, University of Florence, İtalya  
**Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Sinan ERTEN**, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Soner DURMUŞ**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Türkan ARGON**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Vedat ÖZSOY**, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOV**, National Research University Higher School of Economics, Rusya  
**Prof. Dr. Yasin SOYLU**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ**, University of Stavanger, Norveç  
**Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Bahri AYDIN**, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. HavvaEylem KAYA**, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Mehmet KATRANCI**, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Ömer SAYLAR**, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
**Doç. Dr. Pankaj ARORA**, University of Delhi, Hindistan

## **DİZİN**

Asos Index

Türk Eğitim İndeksi (tei)

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journals Indexing

Index of Academic Documents [IAD]

## **İÇİNDEKİLER**

<b>Hamza GÖNÜLAL, Ezlam SUSAM</b>	
Kırsal Bölgelerdeki İlkokul Öğrencilerinin Matematik Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri	100-123
<b>Seher YILMAZ, Şermin SEVİL, Hanife ŞEN, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ</b>	
Göz Hareketlerini İzleme Yöntemiyle Bir Web 2.0 Aracının Kullanılabilirliğinin İncelenmesi: Oyunlaştırma Aracı Kahoot Örneği	124-138
<b>Birtan KICIRDAR, Hüseyin KAYGIN</b>	
Yaşlı Bireylerin Eğitiminde Geragojik Yaklaşım	139-149
<b>Mertcan BUDAK, İhsan Çağatay ULUS</b>	
Çalışan Kadınların Toplumsal Cinsiyet Algılarının Psikolojik Sağlık Düzeyleri ve Stresle Baş Etme İlişkisinin İncelenmesi	150-162
<b>Hatice DİLEK, Davut GÜREL</b>	
2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık ve Boyutları Açısından İncelenmesi	163-184



## ABOUT THE JOURNAL

**Bartın University Journal of Educational Research (BUJER) (ISSN 2618-5768)** is an international and refereed journal published by Bartın University Graduate School of Educational Science. Scientific studies conducted in the field of education, learning and teaching are published in the journal. In this context, genuine studies in qualitative, quantitative and mixed methods which emphasize formal, informal or life long learning, ranging from pre-school to adult education are given a place in the journal.

**Bartın University Journal of Educational Research (BUJER)** started its publication history in 2017. Scientific studies in Turkish and English language are published in the journal in 2 issues peryear (June and December). Innoprocess of the publication of the studies the author is charged with any fee.

## EDITORIALBOARD

### *Editor-in-Chief:*

**Assoc. Prof. Dr. Ersin ÇİLEK**, Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

### *Assistant Editor:*

**Asst. Prof. Dr. Kaine GÜLÖZER**, Bartın University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, 74100, Bartın, Turkey.

### *Secretaria:*

**Res. Asst. Göknur ÖNER**, Foreign Languages (English) Editing, Editorial Preparation

Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

**Res. Asst. Zeliha ÇİLEK**, Editorial Preparation, Turkish Editing, Foreign Languages (Arabic) Editing

Bartın University, Faculty of Literature, Department of Translation and Interpreting, 74100, Bartın, Turkey.

## SCIENCEBOARD

**Prof. Dr. Alipaşa AYAS**, Bilkent University, Turkey

**Prof. Dr. Arda ARIKAN**, Akdeniz University, Turkey

**Prof. Dr. Bahri ATA**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Beatriz MUROS**, Universidad de Alcalá, Spain

**Prof. Dr. Ergin HAMZAOĞLU**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Gianfranco Bandini**, University of Florence, Italy

**Prof. Dr. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. İlbilge DÖKME**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU**, Middle East Technical University, Turkey

**Prof. Dr. Mahmut SELVİ**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Melek GÖKAY**, Necmettin Erbakan University, Turkey

**Prof. Dr. Mustafa SARIKAYA**, Gazi University, Turkey

**Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Paul PACE**, University of Malta, Malta  
**Prof. Dr. Paul FEDERIGHI**, University of Florence, Italy  
**Prof. Dr. Sadi SEFEROĞLU**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Sinan ERTEN**, Hacettepe University, Turkey  
**Prof. Dr. Soner DURMUŞ**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Prof. Dr. Türkan ARGON**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Prof. Dr. Vedat ÖZSOY**, TOBB University of Economics and Technology, Turkey  
**Prof. Dr. Vladimir A. FOMICHOW**, National Research University Higher School of Economics, Russia  
**Prof. Dr. Yasin SOYLU**, Atatürk University, Turkey  
**Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR**, Abant İzzet Baysal University, Turkey  
**Prof. Dr. Kenan DİKİLİTAŞ**, University of Stavanger, Norway  
**Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI**, Akdeniz University, Turkey  
**Assoc. Dr. Bahri AYDIN**, Atatürk University, Turkey  
**Assoc. Dr. Havva Eylem KAYA**, Süleyman Demirel University, Turkey  
**Assoc. Dr. Mehmet KATRANCI**, Kırıkkale University, Turkey  
**Assoc. Dr. Ömer SAYLAR**, Gazi University, Turkey  
**Assoc. Dr. Pankaj ARORA**, University of Delhi, India

## **INDEX**

Asos Index

Türk Eğitim İndeksi (tei)

Eurasian Scientific Journal Index

Directory of Research Journals Indexing

Index of Academic Documents [IAD]

## **CONTENTS**

<b>Hamza GÖNÜLAL, Ezlam SUSAM</b>	
Opinions of Primary Teachers on the Mathematics Skills of Primary School Students in Rural Areas	100-123
<b>Seher YILMAZ, Şermin SEVİL, Hanife ŞEN, Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ</b>	
Examining the Usability of a Web 2.0 Tool Using Eye Movement Tracking Method: Gamification Tool Kahoot Example	124-138
<b>Birtan KICIRDAR, Hüseyin KAYGIN</b>	
Geragogical Approach The Education Of Individuals In Later Adulthood	139-149
<b>Mertcan BUDAK, İhsan Çağatay ULUS</b>	
Examining the Relationship between Working Women's Gender Perceptions, Psychological Resilience Levels and Coping with Stress	150-162
<b>Hatice DİLEK, Davut GÜREL</b>	
Exploring The 2024 Draft Social Studies Curriculum in Terms of Digital Citizenship and Its Dimensions	163-184



## Kırsal Bölgelerdeki İlkokul Öğrencilerinin Matematik Becerilerine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Hamza GÖNÜLAL\*<sup>a</sup>, Ezlam SUSAM<sup>b</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :25.04.2024

Düzeltilme :14.07.2024

Kabul :16.07.2024

Keywords:

Matematik becerileri,

İlkokul öğrencileri,

Kırsalda matematik eğitimi.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışmada kırsal bölgelerdeki ilkököl öğrencilerinin Matematik becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda temel dil becerileri ile kırsaldaki çevresel unsurların öğrencilerin Matematiksel becerilerine etkileri ve ilgili becerilerin geliştirilmesinde öğretmen yeterlikleri ve önerileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra sıra durum çalışması yöntemi ile desenlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Van kırsalındaki yerleşim yerlerinde ilkökullarda görev yapan 16 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin Matematiksel becerilerine ilişkin öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin temel dil becerilerinin Matematik becerilerine etkisine yönelik öğretmenler, nitelsiz bir dinleme davranışının sergilendiğini, Türkçe iletişim becerilerinin zayıf olduğunu, okuma ve anlamamanın yetersiz olduğunu, imla kurallarına uyulmadığını daha çok vurgulayarak bu durumların Matematik becerilerini olumsuz etkilediğini belirttikleri saptanmıştır. Araştırmada kırsaldaki çevresel etmenlerin öğrencilerin Matematiksel becerilerine etkilerine ilişkin öğretmenlerin, kırsaldaki olumsuz ve yetersiz çevresel unsurlardan bahsederek etkinin negatif olduğunu vurguladıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin Matematiksel becerilerini geliştirmede öğretmenler daha çok geleneksel yöntemi uyguladıkları, yeterlikleri ile ilgili ise lisans eğitimini eleştirdikleri görülmektedir. Araştırmada öğrencilerin Matematiksel becerilerini geliştirme adına öğretmenler; MEB'e, velilere ve öğretmenlere yönelik çeşitli önerilerde buldukları saptanmıştır.

## Opinions of Primary Teachers on the Mathematics Skills of Primary School Students in Rural Areas

### Article Information

DOI:

Article History:

Received :24.04.2024

Revised :14.07.2024

### Abstract

In this research, it was aimed to examine the mathematics skills of primary school students in rural areas in line with teachers' opinions. In this context, it has been tried to reveal the effects of basic language skills and rural environmental elements on students' mathematical skills and to reveal teacher

\*İlgili Yazar: hamza84.hg@gmail.com

<sup>a</sup> İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-1710-1927>

<sup>b</sup> İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-8942-7590>

Accepted :16.07.2024

*Keywords:*

Mathematics skills,  
Primary school students,  
Mathematics education in  
rural areas.

*Article Type:*

Research Article

competencies and suggestions in the development of mathematical skills. Qualitative research method was used in the research. The study group of the research consists of 16 classroom teachers working in primary schools in rural Van. The data of the research was obtained through a semi-structured interview form. In the research, it was determined that teachers had positive and negative opinions regarding students' mathematical skills. In the research, teachers emphasized the impact of students' basic language skills on their Mathematics skills, and stated that their listening, Turkish speaking, reading and writing skills were insufficient and that these situations negatively affected their Mathematics skills. In the research, it was determined that teachers emphasized that the environmental factors in rural areas were negative and insufficient, regarding the effects of environmental factors on students' mathematics skills, and that the effect was negative. In the research, it is seen that teachers mostly apply the traditional method in developing students' mathematical skills. In the research, in order to improve students' mathematical skills, teachers; It was determined that they made various suggestions to the Ministry of Education, parents and teachers.

## Giriş

Matematik, geçmişten günümüze bireylerin ve içinde buldukları toplumların temel ihtiyaçlarını karşılamada, birçok bilim dalına katkı sunarak yeni bilgilerin ve yeni buluşların ortaya çıkmasında, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ilerlemesinde (Çiftçi, 2010) ihtiyaç duyulan etki alanı oldukça geniş bir bilim alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok medeniyetin gelişimine katkı sunan matematik tüm bilimlerin ortak alanı olarak kabul görmekte, evrensel ve soyut iletişim gücü sayesinde de dünyada ortak bir dil oluşturarak insanların birçok alanda, sorunlarını çözmekte, evreni anlayıp, çevreyi tanımlamada ve geliştirmede vazgeçilmez bir vasıta olmaktadır. Matematiksel düşünme ve matematik günlük faaliyetlerde etkili olduğu kadar (Jansen et al., 2016) birçok mesleğe girişte ve mesleki çalışmalarda da zaruri ihtiyaç olarak kabul edilmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2014).

Hızla gelişim ve değişim içerisinde olan dünyamızda gerek birey gerek toplum ve gerek bilimsel araştırmalar bunula birlikte teknolojik gelişmeler için vazgeçilmez bir bilim dalı olan matematik, öğrenilmesi ve öğretilmesi zorunluluk arz etmektedir (Çakmak ,1998). Bu doğrultuda ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde bilimsel ve teknolojik gelişmeler başta olmak üzere birçok alanda gelişen ve değişen yeni yüzyılda gelişimin ve değişimin gerisinde kalmayan, küresel, toplumsal ve bireysel sorunlara çözüm üretebilen bireyler yetiştirmek adına temel eğitimden başlamak üzere yükseköğretime kadar her kademedeki öğrencilere matematiksel beceriler kazandırılmaktadır. Nitekim yaşam koşullarının sürekli değiştiği 21.yy'de uluslar birçok alanda gelişimin ve değişimin öncüsü olma hedefleri neticesinde eğitim seviyesi yüksek bilgi ve donanımlı bireyler yetiştirmek için yarışır hale gelmişlerdir. Bu hedef doğrultusunda eğitim sistemine giriş yapan her öğrencinin ihtiyacı olan temel bilgi, beceri ve kabiliyetlerin kazandırılması vazgeçilmez bir durumdur. Bu bağlamda hiç şüphesiz bireylerin elde etmesi gereken bilgi, beceri ve kabiliyetler arasında matematik ilk sıralarda yer almaktadır. Matematiğe hakim olan bireylerin sistemli ve mantıklı bir düşünce yapısına sahip oldukları, karşılarına çıkan sorunlara karşı birden fazla çözüm üretebildikleri gözlenebilmektedir.

Matematik ders olarak öğrencilere problem çözme başta olmak üzere akıl yürütme, ilişkilendirme, matematiksel iletişim sağlama, tahmin etme, matematiksel modelleme, araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma şeklinde birçok beceri kazandırmaktadır (MEB, 2018). Matematik dahil birçok temel becerinin kazandırılması ilkökulda başlamaktadır. Temel Matematik becerilerinin edinimi, çağdaşlaşma ve gelişmişliğin ilk göstergesi olan okur-yazar bireyler yetiştirmek adına ilk okuma-yazma becerileriyle eş zamanlı olarak başlamaktadır. İlkokulda temel eğitim faaliyetleri, öğrencilere yaşam boyu gerekli olacak aynı zamanda okul hayatını şekillendirecek Matematikle birlikte birçok dersin öğreniminde anahtar rolü üstlenen Türkçe temel dil becerilerinin öğrenimiyle gerçekleşmektedir (Keskinlik ve Keskinlik, 2007). Bireyin tüm derslerini aynı zamanda akademik başarısını etkileyen (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) dört temel dil becerilerinin kazanımı ve gelişimi ilkökulda tüm disiplinlerin ön koşulu olarak yüksek derecede önemli görülmektedir. Matematik dersi özelinde de düşünüldüğünde temel dil becerilerinin tüm disiplinlerde olduğu gibi matematik becerileriyle de doğrudan ilişkili olduğu anlaşılmaktadır (Mumcu ve

Aydoğan, 2022). Nitekim öğrencilerin öğrenim hayatları incelendiğinde matematik ve diğer mihver derslerde yaşanan başarısızlıkların temelinde çoğu kez okuma, anlama ve ifade becerilerindeki yetersizliklerin var olduğu görülmektedir.

Okul hayatının ilk yıllarında çocuklar için güçlü bir matematik temeli oluşturmak oldukça önemli görülmektedir (Büyükalın-Filiz ve Ergan, 2020). Bu doğrultuda birçok ülkede, ulusal ve uluslararası zeminde sınavlara (PISA, TIMSS vb.) katılım sağlanarak bireylerin matematik becerilerine yönelik başarı düzeylerini tespit edilerek mevcut konumlarını görmekte ve elde edilen bulgular neticesinde iyileştirmeye yönelik faaliyetler yürütülmektedir. Bu sınavlara ait bulgulardan elde edilen sonuçlarla ilgili raporlar doğrultusunda ülkemizde matematik eğitimi alanında istenilen başarının yakalanamadığı görülmektedir (MEB, 2020; MEB, 2022). Bu bağlamda matematik öğreniminin etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve bununla birlikte matematik dersindeki başarıyı etkileyen unsurların üzerinde durularak başarının istenen seviyeye yükseltilmesi için gerekli tespitlerin yapıp önlemlerin alınması önemli görülmektedir. Her yıl öğretim programları kapsamında Matematik ders programları ve diğer derslere ait programlar, MEB’de yer alan uzmanlar aracılığıyla incelenmekte işlevselliği en yüksek programlara erişilmeye çalışılmaktadır. Buna karşın her durumda ve her koşulda programın ön gördüğü hedeflere ulaşmak çok da kolay olmamaktadır (Gönül ve Aslan, 2023). Program hazırlama ve geliştirmeye yönelik yapılan çalışmalar eğitim programlarının ülke genelini kapsayacak bir biçimde gerçekleşse de bireysel, toplumsal ve çevresel değişkenler hedeflere ulaşmada farklılıklara yol açmaktadır (Gülbaş-Çatak, 2008). Nitekim ülkemizin kentsel ve kırsal yerleşim alanları incelendiğinde sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıkların eğitim-öğretime ilişkin faaliyetlere yansımaları da farklılaşmaktadır (Akbaş ve Ece, 2016).

Ülke sınırlarımızda yer alan kırsal yerleşim alanlarına bakıldığında genel yaşam şartlarının yeterli olmadığı eğitim-öğretim faaliyetlerinin imkansızlıklar neticesinde nitelikli olarak gerçekleşmediği görülmektedir (Çiftçi vd., 2003; Gönül ve Aslan, 2023). Bu bakımdan eğitim-öğretim faaliyetleri çoğu zaman aksamakta istenen becerilerin kazandırılması güçleşmektedir. Kırsal yerleşim alanlarındaki öğrenciler coğrafi, sosyal ve kültürel yalıtılmışlığı yanı sıra ekonomik yoksunluk, eğitim-öğretim imkanlarına ulaşılabilirliğin kısıtlılığı, öğrenci hazır bulunuşluklarının yetersizliği, dili etkili kullanamama, iletişim ve ifade aksaklıklar, aile eğitim seviyesinin düşüklüğü gibi birçok sorunla karşı karşıya kalmakta ve kent merkezlerine göre farklılaşmaktadır (Çalışkan ve Yenilmez, 2012; Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020). Nitekim ülke genelinde temel dil becerilerine yeterli düzeyde sahip olma, teknolojiyi kullanma ve imkanlara erişilebilirlik gibi eğitim-öğretime etkileyen unsurlar düşünüldüğünde kırsal yerleşim alanlarının aleyhinde bir tablo ile karşı karşıya kalınmaktadır (Ceylan, 2022; Çiftçi, 2010; Garan, 2005; Toker, 2015). Kırsal yerleşim alanlarında öğrenim gören öğrencilerin temel dil becerilerinin yetersizliği buna bağlı olarak öğrenimle iletişime geçememe, kendini ifade edememe, hazırbulunuşlukların yetersizliği, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel şemalar oluşturmada güçlüklerle karşılaşma sık görülen bir durumdur (Çolakoğlu, 2019; İnan, 2018). Bu bağlamda araştırma ihtiyacı duyulan bu durumun birçok araştırmacı tarafından merak konusu olmuştur. Fakat alanyazın incelendiğinde ülkemizde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun şehirleşmenin yoğun olduğu il yada ilçe merkezlerinde yapıldığı (Aksoy, 2021; Arıkan ve Ünal, 2013; Baştürk, 2012; Cumhuriyet, 2018; Çetin, 2019; Danişman vd., 2021; Gökaş ve Gürbütürk, 2012; Özbilen, 2023; Semizoğlu, 2013; Ünal-Tüfekçi, 2023) görülmektedir. Oysa kırsalda öğrenim gören öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen birçok unsurla karşı karşıya kaldıkları düşünüldüğünde kırsal yerleşim alanlarında yapılacak çalışmalar sayesinde genele hitap ederek eğitim-öğretim paydaşlarının ihtiyaçlarına yönelik çözümler, uygulamalar ve gelecekteki düzenlemeler ilgili alanyazında geliştirilebilir.

Bu çalışmanın gerçekleştirildiği Van il kırsalı düşünüldüğünde, temel matematik becerilerinin kazanıldığı ilkökul kademesinde kırsalda karşılaşılan sorunların yanında yaşanan ile ve bölgeye özgün toplumsal, çevresel, dilsel, sosyal ve kültürel yapılardan kaynaklı problemlerin de yaşanabileceği olasıdır. Bu nedenle de çalışma alanyazındaki çalışmalardan farklılaşmamaktadır. Nitekim Van il sınırları içerisinde bulunan kırsal yerleşim alanlarında yaşayan nüfusun yapısı incelendiğinde yetersiz sosyo-ekonomik özelliklere sahip, eğitim düzeyi düşük ve aile içi Türkçe konuşma becerilerinin zayıf olduğu görülmektedir. Koyuncu ve Karakılçık’ın (2018) Van Gölü Havzası’nın sosyo-kültürel yapısını inceledikleri çalışmalarında da bu alan Türkiye’nin en geri kalmış alanlarından biri olarak tanımlanmış, bölgenin kendine özgün özelliklerinin ve problemlerinin görüldüğü ve bu bölgenin kapalı toplum yapısına sahip olması nedeniyle incelenmesi gereken önemli bir araştırma konusu olduğu ifade edilmiştir. Bu



doğrultuda kırsal yerleşim alanlarında yaşanan problemlerin, bu bölgelerde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin matematiksel becerilerine yansımaları sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kırsal bölgelerdeki ilkokul öğrencilerinin matematik becerilerinin; a) bilişsel alan, b) duyuşsal alan, c) psikomotor alan yeterliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir ?
2. Kırsal bölgelerdeki ilkokul öğrencilerinin matematik becerileri üzerinde a) dinleme, b) konuşma, c) okuma, d) yazma becerilerinin etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir ?
3. Kırsal bölgelerdeki ilkokul öğrencilerinin matematik becerileri üzerinde çevresel (dışsal) faktörlerin; a) öğretim programının, b) öğretmenin, c) ders kitaplarının, d) sosyo-ekonomik düzeyin, e) fiziksel koşulların, f) aile yapısının, g) fırsatlara erişebilirliğin etkisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir ?
4. Kırsal bölgelerdeki ilkokul öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerine ilişkin görüşleri nelerdir ?
5. Kırsal bölgelerdeki ilkokul öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin önerileri nelerdir ?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerinin gerçekçi ve bütüncül bir yapıda ortaya koyulması, kırsal bölgelerde öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin Matematiksel becerilerine yönelik detaylı bir çerçevenin oluşturulması ve okuyucuya aktarılması amaç edinildiği için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell'e (2008) göre de bir alanda derinlemesine araştırma yapılmasına gerek duyulduğunda nitel araştırma uygulanarak işe koşulmalıdır. Bu tür bir araştırma yöntemi, bir problemin ayrıntılı bir şekilde anlaşılması ihtiyacını ortaya çıkarır. Öte yandan öğretmenlerin, kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin Matematik becerilerine ilişkin görüşlerini derinlemesine tespit etmek amacıyla durum çalışması yöntemi ile desenlenmiştir. Durum çalışması; belirli bir konu, durum veya olayla ilgili yoğun biçimde derinlemesine bilgi elde etmeye imkân sunan bir desendir (Miles ve Huberman, 1994). Yin'e (1984) göre de gerçek yaşamda deneysel ya da tarama yöntemleriyle ifade edilemeyecek kadar müdahaleleri içeren ve aralarında nedensel ilişki olduğu varsayılan durumları açıklamada, tanımlamada ve aynı zamanda keşfetmede durum çalışmalarının işe koşulması onu diğer çalışmalardan ayıran bir özelliktir. Bu doğrultuda kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin Matematiksel becerilerine yönelik temel dil becerileri ve çevresel koşullar başta olmak üzere birçok müdahale içeren aynı zamanda ilgili becerilerle bu etmenler arasında nedensel bağlantı olduğu varsayılan durumları açıklamak, tanımlamak ve keşfetmek için durum çalışmasının bu çalışmanın hedefini gerçekleştirmede uygun bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır.

### Çalışma Grubu

Araştırma verileri 2023-2024 öğretim yılında Van il sınırları içerisinde yer alan Başkale, Bahçesaray, Çatak, Gürpınar, Özalp ve Saray ilçelerinin kırsal yerleşim yerlerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri (n=16) dahil edilerek katılımcılar belirlenmiştir. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme teknikleri kapsamında ölçüt örnekleme yaklaşımı kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kırsal bölgelerdeki ilkokullarda görev yapıyor olması ölçütü aranmıştır. Belirli kriterleri sağlayan durumların seçilmesi, ölçüt örnekleme olarak bilinir. Patton'a (2002) göre ölçüt örnekleme, daha önceden belirlenmiş bazı önemli ölçütlere uyan durumların seçilmesini içermekte ve yapılan araştırmaya önemli derecede bir niteliksel bileşen sağlamaktadır. Bu araştırmada daha nitelikli bilgilere ulaşılması amacıyla, ölçüt olarak belirlenen kırsal yerleşim alanlarında bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri çalışmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerine yönelik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim Düzeyi	Görev Yaptığı Yer	Mesleki Deneyim	Kırsalda Görev Süresi
Ö1	Kadın	Lisans	Başkale	3 yıl	3 yıl
Ö2	Erkek	Lisans	Başkale	1 yıl	1 yıl
Ö3	Erkek	Lisans	Çatak	4 yıl	2 yıl
Ö4	Erkek	Lisans	Çatak	2 yıl	2 yıl
Ö5	Kadın	Lisans	Bahçesaray	1 yıl	1 yıl
Ö6	Erkek	Lisans	Gürpınar	3 yıl	1 yıl
Ö7	Kadın	Lisans	Gürpınar	2 yıl	2 yıl
Ö8	Erkek	Yüksek Lisans	Özalp	4 yıl	3 yıl
Ö9	Erkek	Lisans	Özalp	1 yıl	1 yıl
Ö10	Erkek	Lisans	Bahçesaray	3 yıl	3 yıl
Ö11	Kadın	Lisans	Saray	2 yıl	2 yıl
Ö12	Kadın	Yüksek Lisans	Başkale	6 yıl	3 yıl
Ö13	Erkek	Yüksek Lisans	Çatak	5 yıl	4 yıl
Ö14	Erkek	Lisans	Çatak	2 yıl	2 yıl
Ö15	Kadın	Lisans	Saray	1 yıl	1 yıl
Ö16	Erkek	Lisans	Gürpınar	2 yıl	1 yıl

Tablo 1'e göre görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin 10'u erkek, 6'sı kadındır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi 13'ü lisans mezunu, 3'ü yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 4'ü Çatak, 3'ü Başkale, 3'ü Gürpınar, 2'si Özalp, 2'si Bahçesaray, 2'si Saray ilçelerinde sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Öğretmenlerin 15'i 1-5 yıl arası, 1'i 6-10 yıl arası meslekteki deneyime sahiptir. Ayrıca sınıf öğretmenlerin tümünün kırsalda görev yapma süresi 1-5 yıl arasındadır.

### Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırma verileri, araştırmacıların hazırladığı açık uçlu beş sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun veri toplama aracı olarak kullanımıyla elde edilmiştir. Formdaki sorular, sınıf öğretmenlerinin kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin Matematiksel becerilerine yönelik görüşlerini tespit etmeye yöneliktir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı veya araştırmacıların önceden görüşme sorularını hazırladıkları ve görüşmenin bu sorular doğrultusunda yapıldığı bilinmektedir. Görüşmeyi yapan araştırmacının kendini ifade etme ve çalışma konusu ile ilgili detaylı bilgi paylaşımı serbesttir (Büyükoztürk, vd., 2022). Bu yaklaşım, tamamen programlanmış görüşmelerin katılımı ile yapılandırılmamış görüşmelerin esnekliği arasında yer almaktadır (Karasar, 2014). İki bölümden meydana gelen görüşme formunun ilk bölümünde cinsiyet, mesleki deneyim, kırsalda çalışma süresi, eğitim düzeyi gibi kişisel bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde ise, kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin Matematiksel becerilerine ilişkin beş ana soru ve ana sorularla bağlantılı dokuz alt soru bulunmaktadır.

Veri toplama aracının geliştirilmesine yönelik öncelikle ilgili literatür, kırsalda eğitim-öğretim faaliyetleri ve İlkokul Matematik Öğretim Programı incelenmiştir. Bu doğrultuda oluşturulan taslak görüşme formuna ilişkin iç geçerliği sağlamak amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. Soruların uygunluğu hakkında bilgi edinmek üzere uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun yanı sıra Türkçe alanında bir uzmana danışılarak sorular dil bilgisi ve anlaşılabilirlik bakımından incelenmiştir. Uzman görüşünden sonra formun kapsamı açısından, yapı ve dil bakımından geçerliği sağlanarak, görüşme formunun son haline ulaşılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için etik kurulundan gerekli izin alınmıştır.

Araştırmaya ilişkin verilerin Van ili sınırları içerisinde yer alan kırsal yerleşim alanlarından toplanması hedeflenmiştir. Bu bağlamda 2023-2024 öğretim yılında kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri araştırmada yer almıştır. Öğretmenlerin daha önceden okulları aranmış ve görüşme yapma talebi ve randevusu müsaitlik durumuna göre oluşturulmuştur. Bazı öğretmenlerin isteği doğrultusunda çevrimiçi görüşme imkanı sunan bir program aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında öğretmenler

tarafından anlaşılmayan sorularda alternatif sorular ve sonda sorularla destek verilmiştir. Kırsaldaki sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler 20-25 dakikalık zaman aralığında gerçekleşmiştir. Öğretmenlerden gerekli izinler alınarak görüşmeler kayıt cihazları aracılığıyla kaydedilmiştir

Görüşmeye katılan tüm öğretmenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, ayrıca araştırmacı ile paylaştıkları bilgilerin gizli kalacağı belirtilerek ve yanıtlarına ilişkin onayları doğrultusunda kayıt altına alınacağı kendilerine bildirilmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada katılımcı onam formu kullanılmıştır. Katılımcı onam formunda, öğretmenlere bu çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, görüşmelerin sesli kaydedileceği, verilerin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı, kişisel bilgilerin kodlanarak raporlaştırılacağı ve istedikleri zaman verilerin yok edilmesini talep edebilecekleri belirtilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Görüşmeler neticesinde elde edilen veriler, içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri işe koşularak analiz edilmiştir. İçerik analizi, sayısallaştırma süreci olarak da bilinen, açıklayıcı yönerge doğrultusunda yazılanların ve söylenenlerin ne kadar sıklıkla yer aldığına saptanmasına yarayan, temelinde yazılanların ve söylenenlerin kategorileştirilmesi ve ne kadar sıklıkla yer aldıklarının belirlendiği bir analiz yöntemidir (Aziz,1990; Balcı, 2001; Tavşancıl-Aslan, 2001). Betimsel analiz, görüşme yapılan ya da gözlemlenen bireylere ait görüşlerin etkili bir şekilde yansıtılması amacı ile doğrudan alıntılara yer vererek, elde edilen verilerin daha önceden tespit edilen temalara göre özetlenerek yorumlanması süreci biçiminde tanımlanabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin, görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan doğruya alıntılara yer verilerek betimsel analiz yapılmış, bunun yanı sıra elde edilen verileri açıklayabilen kavramlara ve ilişkilere ulaşmak adına içerik analizi de yapılmıştır. Bu doğrultuda her bir tema altında kodlar ve kodlara uygun kategoriler belirlenmiştir. Bu araştırmada genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama biçimi kullanılmış, bu doğrultuda hem kuramsal çerçeveden hem de araştırma verilerden faydalanarak kodlar ve ilgili kategoriler oluşturulmuş ve daha önceden belirlenen temalara entegre edilmiştir. Bir sonraki aşamada kod ve temalar ışığında düzenlenen veriler tablolastırılarak betimleme ve yorumlama işlemlerine tabi tutulmuştur. Bulguları doğrulamak adına bunun yanı sıra öğretmenlerin görüş açılarını açık bir biçimde ortaya sermek için veriler doğrudan alıntılarla sürekli desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarının aktarımında öğretmenlere “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde bir kod numarası verilmiştir. Ayrıca verilerin bir kısmı uzman olan farklı bir araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış kodlayıcılar arası uyum yüzdesi formülü kullanılarak yapılan hesaplamalar sonucunda güvenilirlik yüzdesi % 85 olarak tespit edilmiştir. Bu hususlara bakıldığında çalışmada uygulanan iş ve işlemler Nitel desenin kullanıldığı bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Yıldırım ve Şimşek’in (2013) ve yanı sıra diğer araştırmacıların (Merriam, 2018; Miles ve Huberman, 1994) belirttiği, alınması gereken önlemlerle örtüşmektedir.

### **Bulgular**

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırma amacının ve araştırma sorularının doğrultusunda oluşturulmuş temalar altında incelenmiştir. Bu temalar kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin matematiksel becerilerine, matematiksel becerileri üzerinde temel dil becerilerinin etkisine, matematiksel becerileri üzerinde çevresel faktörlerin etkisine, kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin yeterliklerine ve kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin önerilerine yönelik görüşler olarak sunulmuştur. Ulaşılan bulgular; Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından işaret edildiği şekilde betimsel analiz çerçevesinde daha önceden belirlenen kapsama uygun olarak temalar ve temalara ait görüşlerden elde edilen alıntılar aracılığıyla açıklanmıştır.

#### **1. Kırsaldaki İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Becerilerine İlişkin Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin matematiksel becerilerine yönelik görüşleri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler olmak üzere üç ayrı tema şeklinde, olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayrılarak Tablo 2’de verilmiştir. Her bir temayla ilgili detaylı betimlemeler sunulmuştur.

**Tablo 2.** Kırsaldaki İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Becerilerine İlişkin Görüşler

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	Frekans (f)
Kırsaldaki İlkokul Öğrencilerinin Matematikte Bilişsel Becerileri	Olumlu	Sayıları tanıma	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16	12
		İşlemleri kavrayabilme, uygulama	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14	10
		Geometrik şekilleri ve cisimleri bilme kavrama, uygulama	Ö3, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15, Ö16	6
		Ölçme konularında kavrama, uygulama	Ö3, Ö9, Ö13, Ö14,	4
	Olumsuz	Problemi okuma, anlama, yorumlama ve çözüme ulaşma	Tüm öğretmenler	16
		Veri işleme (Grafik, tablo vb) okuma, yorumlama ve karar verme	Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15	8
		İşlemleri kavrayabilme, uygulama (çarpma ve bölme)	Ö7, Ö11, Ö16	3
Kırsaldaki İlkokul Öğrencilerinin Matematikte Duyuşsal Becerileri	Olumlu	Öğrenmeye İstekli olma	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16	9
		Matematik dersine yönelik olumlu tutum sergileme	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8,	5
		Matematik dersini önemseme	Ö4, Ö8, Ö14	3
	Olumsuz	Özgüven düşüklüğü	Ö3, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15	7
		Başarısız olma korkusu	Ö2, Ö10, Ö12, Ö15	4
Kırsaldaki İlkokul Öğrencilerinin Matematikte Psikomotor Becerileri	Olumlu	Matematik dersine yönelik materyalleri (cetvel, iletke, pergel, metre, bloklar, vb.) kullanabilme	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15,	10
		Sayıları ve işlemleri yazabilme	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15	7
		Geometrik cisimler ve şekillerle modeller oluşturabilme	Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11	6
		Matematiksel etkinliklerde çizme, kesme, yapıştırma faaliyetleri	Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö11	5
		Ölçme konularında gösterip yaptırma	Ö13	1
	Olumsuz	Faaliyeti algılayamama	Ö3, Ö10, Ö14, Ö16	4
		Birinci sınıflarda geç gelişen küçük kas becerileri	Ö5, Ö13	2

Tablo 2’de Öğretmenlerin kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematikte bilişsel becerilerle ilgili en çok olumlu görüş bildirdikleri konuların başında sayıları tanıma (f=12) olmuştur. Öğretmenler bu durumu; öğrencilerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar sırasıyla bir, iki, üç, dört, beş ve altı basamaklı sayıları

sınıf düzeyine göre sarmal bir şekilde öğrendiklerini, sürekli tekrarlarla öğrencilerin karşısına çıktığını, bu temanın çok karmaşık olmadığını, üst düzey bir beceri gerektirmediğini belirterek açıklamışlardır. Öğretmenlerin dile getirdiği bir başka olumlu görüş işlemleri kavrayabilme aynı zamanda uygulama ( $f=10$ ) şeklindedir. Öğretmenler bu hususta; öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemleri başta olmak üzere kolaydan zora ilkesi doğrultusunda fazla zorlanmadıklarını, işlemlerin çözüm aşamalarını takip edebildiklerini, problem dışında sadece belirtilen işlemleri yapabildiklerini, birkaç alıştırma sonra işlemleri rahat bir şekilde yapabildiklerini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler geometrik şekilleri ve cisimleri bilme kavrama, uygulama ( $f=6$ ) ve ölçme konularında kavrama, uygulama yeterliğinin olduğunu ( $f=4$ ) ifade etmişlerdir. Bu durumlara yönelik ön plana çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Bilişsel olarak düşündüğümüzde öğrencilerimizin çok azı üst düzey zihinsel becerilerini kullanabiliyor matematik dersinde konular ilerledikçe zihinsel performansın düştüğünü hissedebiliyoruz ilk konularda özellikle sayıları okuma, tanıma gibi basmak adları, basamak değerleri gibi konularda daha iyiler...”* (Ö8)

Yukarıda öğrencilerin matematikte bilişsel becerilerine yönelik olumlu görüşler belirten öğretmenler aynı zamanda olumsuz görüşler de bildirmişlerdir. Kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematikte bilişsel becerilerine yönelik görüşmeye katılan tüm öğretmenler ( $f=16$ ) öğrencilerin problemi okuma, anlama, yorumlama ve çözüme ulaşma hususunda olumsuz görüş beyan etmişlerdir. Öğretmenler bu durumu; öğrencilerin temel dil becerilerindeki yetersizliklerine, iki dilliliğe, hazırbulunuşlukların yetersizliğine, problemde hangi işlemleri yapması gerektiğine karar verememesine, ilkokuma-yazma faaliyetlerinin uzamasına, ailelerin çocuklarıyla etkili iletişim kurmamasına, kırsaldaki sosyal-kültürel faaliyetlerin yetersizliğine, günlük yaşamda matematiğin etkin kullanılmamasına, okul öncesi eğitimden faydalanamamaya, kırsalda yaşantı zenginliğinin olmayışına işaret ederek dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin olumsuz görüşleri daha çok sırasıyla veri işleme (Grafik, tablo vb) okuma, yorumlama ve karar verme ( $f=8$ ) ve çarpma-bölme işlemlerini kavrama, uygulama ( $f=3$ ) şeklindedir. Bu durumlara ilişkin ön plana çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Anlama ve yorumlamada sorunlar yaşıyoruz çocuk işlem yapmayı biliyor fakat iş problem çözmeye gelince okuduğunu anlayamıyor problemde hangi işlemi uygulayacağına karar veremiyor rast gele sayıları ya topluyor ya çıkarıyor dolayısıyla sonuca ulaşamıyor.”* (Ö1)

*“Anlamakta güçlük yaşadığımız Matematikte problemler diyebilirim, genel olarak okuduklarını anlamada güçlük yaşıyorlar bu durumun dille alakalı çocukların ana dilleri farklı.”* (Ö10)

Öğretmenlerin kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematikte duyuşsal becerilerle ilgili olumlu görüş bildirdikleri konular, öğrenmeye istekli olma ( $f=9$ ) ve matematik dersine yönelik olumlu tutum sergileme ( $f=5$ ). Bunun yanı sıra öğretmenler matematik dersini önemsemenin yeterli düzeyde ( $f=3$ ) olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin ön plana çıkan bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*“Duyuşsal olarak ben öğrencilerimde matematik dersine yönelik dikkat çeken olumsuz bir tavır görmedim, genel olarak matematik dersini seviyorlar, sayıları, işlemleri, geometri konularını öğrenmeye hevesliler.”* (Ö2)

Öğrencilerin matematikte duyuşsal becerilerine yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenlerin yanı sıra olumsuz görüş bildiren öğretmenler de yer almaktadır. Kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematikte duyuşsal becerilerine yönelik öğretmenlerin olumsuz görüşleri iki başlık altında toplanmaktadır; özgüven düşüklüğü ( $f=7$ ) ve başarısız olma korkusu ( $f=4$ ) şeklindedir. Bu durumlara yönelik ön plana çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Köy çocuklarını bilirsiniz çekingen ve utangaç oluyorlar. Matematik dersinde de çocukların o kadar özgüvenleri düşüklükler ki bildiklerini bile ifade edemiyorlar, tahtaya çıkmaya utaniyorlar öyle söyleyeyim size.”* (Ö9)

*“Sadece matematik dersi için değil genel olarak öğrencilerimizde özgüven problemleri var bu durumun kırsala yönelik bir çok sebebi var ama durum maalesef böyle”* (Ö13)

Sınıf öğretmenlerinin kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematikte psikomotor becerilerine yönelik en çok olumlu görüş bildirdikleri konular, matematik dersine yönelik materyalleri (cetvel, iletke, pergel, metre, bloklar, vb.) kullanabilme (f=10) ve sayılar ile işlemleri yazabilme (f=7). Bunun yanı sıra öğretmenler geometrik cisimler ve şekiller ile modeller oluşturabilme (f=6) ve matematiksel etkinliklerde çizme, kesme, yapıştırma faaliyetlerini (f=5) dile getirmişlerdir. Bu durumlara yönelik dikkat çeken öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir:

*“Öğrencilerin bu alanda çok zorlandıklarını görmedim yeter ki yapılacak faaliyeti algılasınlar rakamları yazma, çizme işlemleri kurallarına göre yazma diğer konularda özellikle geometri temasında somut materyaller oluşturma, karton kesme, yapıştırma vb. bunun için psikomotor becerileri yeterli görünüyor.” (Ö7)*

*“El becerileri fena değil matematik dersinde kullanılan araç gereçleri cetvel, pergel, gönye gibi amacına uygun kullanabiliyorlar işlemleri yazarken de öğrettiğim gibi yapmaktalar...” (Ö14)*

Yukarıda öğrencilerin matematikte psikomotor becerilerine yönelik olumlu görüşler belirten öğretmenlerin yanı sıra olumsuz görüş belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematikte psikomotor becerilerine yönelik olarak öğretmenlerin olumsuz görüşleri; faaliyeti algılayamama (f=4) ve birinci sınıflarda geç gelişen küçük kas becerileri (f=2) şeklindedir. Bu durumlara yönelik ön plana çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Birinci sınıfta kalem tutmayı beceremeyen öğrencilerim oldu bu durum bazı öğrencilerde çok uzun sürmekte küçük kas becerileri birinci sınıfta yetersiz ve bu durum okuma-yazma faaliyetlerinde olduğu gibi matematik faaliyetlerinde de kendini göstermekte” (Ö5)*

*“Psikomotor becerilerde fazla bir sorun yok fakat benim sınıfımda faaliyeti algılamada sorunlar yaşıyorum öğrencilerimde anlama çok geç gerçekleşiyor...” (Ö10)*

## 2. Kırsaldaki İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Becerileri Üzerinde Temel Dil Becerilerinin Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematiksel becerileri üzerinde temel dil becerilerinin etkisine yönelik görüşleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere temel dil becerileri dört kategoriye ayrılarak Tablo 3’te verilmiştir. Her bir kategoriyle ilgili detaylı betimlemeler sunulmuştur.

**Tablo 3.** Kırsalda İlkokul Öğrencilerinin Matematik Becerileri üzerinde Temel Dil Becerilerinin Etkisi

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcılar	f
Kırsalda İlkokul Öğrencilerinin Matematik Becerileri üzerinde Temel Dil Becerilerinin Etkisi	Dinleme Becerisi	Dinleme pozisyonu alınmakta	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15,Ö16	9
		Niteliksiz dinleme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö15,Ö16	9
		Kısa süreli dinleme	Ö1,Ö2,Ö7,Ö8,Ö12,Ö13	6
		Sürekli ikazlarla dinleme	Ö7,Ö8,Ö12,Ö13,Ö14	5
		Dinleme rolü yapma	Ö5,Ö6,Ö10	3
	Konuşma Becerisi	İki dilliliğe bağlı ifade ve iletişim güçlüğü	Ö2,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12,Ö13,Ö14,Ö16	8
		Yetersiz kelime dağarcığından kaynaklı matematiksel ifade ve iletişim güçlüğü	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö13	7

	Özgüven yetersizliğine bağlı bildiklerini ifade edememe, soru sormaya Çekinme	Ö4,Ö5,Ö8,Ö15,Ö16	5
	Matematik dersi için yeterli	Ö6,Ö9,Ö11,Ö14	4
	Yeterli seviyeye üst sınıfta ulaşma	Ö6, Ö11	2
Okuma Becerisi	Yavaş ve heceleyerek okumaya bağlı problemde isteneni bulamama	Ö4,Ö7,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13, Ö14,Ö15	8
	Türkçe kelime dağarcığının yetersizliğine bağlı problemi anlayamama, problem kuramama	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö10	6
	Okumaya isteksizlikten kaynaklı okumadan problemi çözmeye çalışma	Ö4,Ö8, Ö9, Ö15	4
	Nitelikli okumaya bağlı problem kurma ve çözme üst sınıflara doğru iyileşmekte	Ö6,Ö11,Ö14,Ö16	4
	Okumaya geçme süresinin uzamasından kaynaklı Matematik dersine daha az zaman ayırma	Ö6, Ö16	2
Yazma Becerisi	Matematiksel işaret, sembol ve işlemlerde yeterli	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9, Ö10,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16	11
	Problem cümlelerini yazmada yetersiz	Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9, Ö12,Ö14,Ö16	9
	İstenen düzeye ulaşamama	Ö1,Ö2,Ö5,Ö12,Ö14	5
	Matematiksel ifadeleri ve problem cümlelerini yazmaya yoğun istek	Ö4,Ö7,Ö9	3

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde dinleme becerisinin etkisine yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri dile getirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin olumlu alanda görüş belirttikleri konu, öğrencilerin dinleme pozisyonu alabildikleri (f=9) ifadesidir. Öğretmenler kırsalda öğrencilerin, öğretmenin ders anlattığı esnada sessiz bir şekilde hareketsiz durduklarını, öğretmenle göz teması kurduklarını, konuşmamaya özen gösterdiklerini belirterek sınıfta sessizliğin sağlandığını dile getirmişlerdir. Bu durumlara yönelik ön plana çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Matematik dersinde konu anlatırken öğrencilerin çoğu sessiz konuşmadan dinleme durumundalar, anlatılanlara dikkat kesiliyorlar...” (Ö5)*

*“Ders esnasında ben tahtada bir şeyler anlatırken sessiz sakın duruyorlar benimle göz teması kurabiliyorlar...” (Ö6)*

*“Dinlemede sorun yok ders anlatırken uslu bir şekilde duruyorlar öğrencilerim çok fazla haşarı değiller...” (Ö11)*

Yukarıda öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde dinleme becerisinin etkisine ilişkin olumlu görüş belirten öğretmenlerin birçoğu aynı zamanda bu durumla ilgili olumsuz görüşlerini de dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin olumsuz olarak en çok belirttikleri konu, niteliksiz dinleme davranışıdır (f=9). Öğretmenler bu duruma ilişkin öğrencilerin anlamak için dinlemediklerini, boş boş baktıklarını, anlamak için çaba sarf etmediklerini, dinlerken altı çizilen, dikkat kesilmesi gereken yerlerin farkına varamamasını vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde dinleme becerisinin etkisine ilişkin olumsuz görüşleri daha çok sırasıyla; kısa süreli dinleme (f=6), sürekli ikazlarla dinleme (f=5) ve dinleme rolü yapma (f=3) şeklindedir. Bu durumlara yönelik ön plana çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Aslında dinliyor gibi görünüyorlar fakat soru sorduğumda cevap veremiyorlar söylediklerimi ilk seferde anlamıyorlar birkaç kez ikaz ettikten sonra tekrarlardan sonra anlamaya başlıyorlar.” (Ö7)*

*“Öğrencilerimin biraz boş boş bakıyorlar sanki dinlemenin sadece susup hareketsiz durmak olduğunu zannediyorlar. Biraz dinleme rolü yapıyorlar gibi...” (Ö10)*

Öğretmenlerin, öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde konuşma becerisinin etkisine ilişkin görüşleri genel olarak olumsuz olduğu görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin İki dilliliğe bağlı ifade ve iletişim güçlüğü (f=8) yaşadıklarını bu durumun; matematik derslerinde öğrencilerin öğretmenle sağlıklı iletişim kuramama, düşüncelerini ifade edememe, bildiklerini dile dökememe ve kavram yanlışları yaşama gibi durumların yaşanmasına etki ettiğini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde konuşma becerisinin etkisine ilişkin diğer olumsuz görüşleri; yetersiz kelime dağarcığından kaynaklı matematiksel ifade ve iletişim güçlüğü (f=7) ve özgüven yetersizliğine bağlı bildiklerini ifade edememe, soru sormaya çekinme (f=5) şeklindedir. Bu durumlara yönelik ön plana çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“...birçoğu neredeyse Türkçe konuşmayı okulda öğrendiler, Matematik dersi ve tüm derslerde bu durumun olumsuz etkileri ilkokul dördüncü sınıfa kadar hep hissediliyor.” (Ö2)*

*“Köy çocukları az çok tahmin edebilirsiniz konuşmaya çekiniyorlar, utanıyorlar yanlış bir şey söylerim diye çok çekiniyorlar doğru bir Türkçe konuşamadıklarının kendileri de farkında bu konuda özgüvenleri çok düşük.” (Ö5)*

Sınıf öğretmenlerinin kırsaldaki öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde konuşma becerisinin etkisine ilişkin olumlu görüş belirten öğretmenler matematik dersi için yeterli olduğunu (f=4) ve üst sınıflara doğru daha da iyileştiğini (f=2) ifade etmektedirler. Bu durumlara yönelik ön plana çıkan bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*“Konuşma becerileri ile ilgili ben Matematik dersi için yeterli görüyorum, Matematikte bir çok terimsel sözcükleri yeni öğreniyorlar, öğrenir öğrenmez de kullanıyorlar. Bazı ufak tefek konuşma problemleri olsa da her geçen dönem üst sınıflara doğru daha da iyileşiyor.” (Ö11)*

Öğretmenlerin, kırsaldaki öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde okuma becerisinin etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde matematik becerileri üzerinde okuma becerilerinin olumsuz yansımalarının daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yavaş ve heceleyerek okumaya bağlı problemde isteneni bulamama (f=8), Türkçe kelime dağarcığının yetersizliğine bağlı problemi anlayamama, problem kuramama (f=6), okumaya isteksizlikten kaynaklı okumadan problemi çözmeye çalışma (f=4) ve okumaya geçme süresinin uzamasından kaynaklı matematik dersine daha az zaman ayırma (f=2) ifadelerinde bulunmuşlardır. Bu durumlara yönelik dikkat çeken öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Öğrencilerin okuma hızları düşük bunun yanı sıra Türkçe temel dil becerileri yetersiz bu yüzden özellikle problemlerde geçen bazı kelimelerin anlamlarını bilmiyorlar Türkçe kelime dağarcıkları çok sınırlı bu durum okumayı Matematikte problemi anlamayı çözmeyi tüm dersleri ve en önemlisi iletişim ve kendini ifade etmeyi etkiliyor.” (Ö7)*



Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde okuma becerisinin etkisine ilişkin olumlu görüş bağlamında nitelikli okumaya bağlı problem kurma ve çözüme üst sınıflara doğru iyileşmektedir (f=4) ifadeleriyle; öğrencilerin Türkçe temel dil becerileri arttıkça üst sınıflara doğru okuma hızları ve beraberinde okuduğunu anlama becerilerinin arttığı, Türkçe kelime hazinelerinin arttığını buna bağlı okudukları problemleri daha rahat ve hızlı yorumlayabildiklerini öğretmenler ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin, kırsaldaki öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde yazma becerisinin etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu (f=11) öğrencilerin yazma becerilerinin matematiksel işaret, sembol ve işlemlerde yeterli olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (f=9) ise öğrencilerin yazı ve defter düzensizliğinden şikayet ederek öğrencilerin sözcüklerin ve metinlerin yoğun olduğu problem cümlelerini yazmada, tablo ve grafik oluşturmada yazı becerilerinin olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı (f=3) öğrencilerin matematiksel ifadeleri ve problem cümlelerini yazmaya yoğun istekli olduklarını da ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin dikkat çeken bir öğretmen görüşü şöyledir:

*“Öğrencilerimin yazma becerileri bence matematiksel kavramlar, sayılar ve işlemler için yeterli düzeyde fakat uzun problem cümlelerini yazmada çok fazla hata yapıyorlar yazım kuralları, noktalama işaretlerine uymuyorlar. Ayrıca defter düzeni bazı öğrencilerde hiç yeterli değil.” (Ö8)*

Görüşmeye katılan öğretmenler öğrencilerin matematiksel becerileri üzerinde yazma becerisinin etkisine ilişkin rakamsal, şekilsel ifadeleri yazmada olumlu görüşlerinin yanında bazı öğretmenler (f=6) yazma becerisinin matematik dersi ve diğer dersler içinde istenen düzeyde olmadığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öne çıkan bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*“İmla kurallarına pek dikkat etmedikleri için ben bu defter ve yazı düzeni konusunda çok titizim bana göre olması gereken durumda değiller. Ne yazdığını bilmeyen, anlamayan öğrenci, yazısını okuyamayan öğrenci nasıl problem çözebilir, nasıl problem kurabilir...” (Ö14)*

### 3. Kırsaldaki İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Becerileri Üzerinde Çevresel Faktörlerin Etkisine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematiksel becerileri üzerinde çevresel faktörlerin etkisine yönelik görüşleri çevresel faktörlerin etkileri ve etkili olan çevresel (dışsal) faktörler olmak üzere iki kategoriye ayrılarak Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Kırsalda İlkokul Öğrencilerinin Matematik Becerileri Üzerinde Çevresel Faktörlerin Etkileri

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar	F
Kırsalda İlkokul Öğrencilerinin Matematik Becerileri Üzerinde Çevresel Faktörlerin Etkileri	Çevresel Faktörlerin Etkileri	Yaşantı zenginliği	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,Ö9	9
		sağlayamama	Ö13,Ö14,Ö16	
		Yetersiz Hazırbuluşluklar	Ö2,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11	7
		Matematiksel zeka	Ö13	
		Matematiksel zeka gelişiminde Kısmen etkili	Ö4, Ö6, Ö12, Ö15	4
	Etkili Olan Çevresel (dışsal) Faktörler	Fırsatlara (teknolojiye ve kaynaklara) erişebilirlik	Ö1,Ö2,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11	8
		Sosyal-kültürel-ekonomik düzey (aylık gelir, ebeveyn eğitim düzeyi)	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö11	7
		Okul öncesi eğitimin yaygın olmaması	Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö10,Ö13	7
		İki dillilik	Ö14, Ö1,Ö3,Ö7,Ö11,Ö13	5

Fiziksel koşullar	Ö2, Ö8, Ö9, Ö16	4
Ders kitapları	Ö6,Ö13, Ö15	3
Öğretim programı	Ö5, Ö13	2
Öğretmen	Ö5,Ö14	2
Aile yapısı	Ö9	1

Tablo 4’te görüldüğü üzere öğretmenlerin kırsaldaki öğrencilerin matematik becerileri üzerinde çevresel faktörlerin etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde çevresel faktörlerin negatif etkileri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir. Öğretmenler kırsaldaki çevresel faktörlerin negatif yansımaları ile ilgili iki hususa dikkat çekmektedirler. Bu hususlardan ilki öğrencilere yaşantı zenginliği sağlayamamadır (f=9). Öğretmenler bu hususla ilgili; kırsalda imkanlara ulaşılabilirliğin kısıtlı olduğunu, köy yerinde matematiksel becerileri harekete geçirecek sosyal ve kültürel ortamların sınırlı olduğunu ve yaşantı zenginliğinin olmadığını ifade etmektedirler. Kırsaldaki çevresel faktörlerin negatif yansımaları ile ilgili öğretmenlerin görüş bildirdiği ikinci husus ise hazırbulunmuşluklarındaki yetersizliktir (f=7). Öğretmenler bu duruma yönelik ifadelerinde; öğrencilerin okul öncesi eğitimden mahrum kaldıklarına, ebeveynlerin eğitim düzeyinin düşüklüğüne, özellikle annelerin okuma-yazma bilmediklerine, Türkçe temel dil becerilerinin yetersiz olmasına ve bilişim teknolojilerinden uzak kalınmasına dikkat çekmektedirler. Bu durumlara yönelik öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlara aşağıda yer verilmiştir:

*“Çevresel koşulları şehir merkezleriyle kıyasladığımızda bizim öğrenciler oradaki çocuklar kadar şanslı değiller, gerek eğitimi aileler gerek bilişim teknolojileri ile donatılmış sınıflar gibi bir çok kaynağa ulaşabiliyorlar imkanlar yeteri kadar bol ve zengin maalesef kırsalda durum tam tersi buna da çevrenin etkisi diyebiliriz.” (Ö9)*

*“Çevresel etki deyince benim görev yaptığım köyde aklıma ilk gelen ailelerin eğitimsizliği ve Türkçe konuşma ve ifade becerilerinden yoksunluk ki bu iki durum Matematiği de diğer dersleri de yakından ilgilendiriyor. Okula yeni başlayan çocuklar tabiri caizse sıfır kilometre okula başlıyorlar. Ailede öğrenmesi gereken anne babanın öğretmesi gereken şeyleri de öğretmen, öğretmek zorunda kalıyorsunuz.” (Ö11)*

Öte yandan öğretmenlerin bir kısmı (f=4) öğrencilerinin matematik becerileri üzerinde çevresel faktörlerin kısmen etkili olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler bu durumla ilgili matematiksel becerilerin öğrencilerin doğuştan getirdiği kabiliyetlerle ilgili olduğunu, sayısal zekası güçlü olan öğrencilerin çevresel faktörlerden çok az etkilendiklerini bununla birlikte matematiğin kendine has bir dilinin olduğunu ve bu dilin evrensel olduğunu her şartta ulaşılabilirliğinin yüksel olduğunu gözlem ve deneyimlerine dayanarak belirtmektedirler. Bu durumlara ilişkin dikkat çeken bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*“Matematik alanında çevresel faktörlerin etkisi ile kastettiğiniz kırsalın kendine özgü problemleri ise çok alakalı olduğunu düşünmüyorum çünkü Matematiğin evrensel bir dili var o yüzden konuşulan dil, iki dillilik falan veya internetin, bilgisayarın olup olmaması Matematiği öğrenmeye çok da engel değildir...” (Ö6)*

Öğretmenler kırsaldaki öğrencilerin matematik becerileri üzerinde çevresel faktörlerin etkilerine ilişkin, etkili olan çevresel (dışsal) faktörleri, etki düzeylerini de dikkate alarak gözlem ve deneyimleri doğrultusunda görüşlerini bildirmektedirler. Öğretmenler bu hususta; fırsatlara (teknolojiye ve kaynaklara) erişebilirliği (f=8) etki düzeyi bakımından en üst sırada görmektedir. Öğretmenler bu durumu; kırsalda elektrik kesintilerinin çok sık olduğunu, internet alt yapısının olmadığını, mobil internetin belli yerlerde çektiğini, okullarda ve sınıflarda etkileşimli tahta başta olmak üzere, projeksiyon, tepegöz gibi cihazların olmayışını, ders kitapları dışında ek kaynaklara ulaşamamayı dile getirerek belirtmişlerdir. Çevresel unsurların etki düzeyi bakımından ikinci sırada ise sosyal-kültürel ve ekonomik düzey (aylık gelir, ebeveyn eğitim düzeyi) (f=7) gelmektedir. Öğretmenler bu doğrultuda; öğrencilerin

anne ve babalarının eğitim düzeylerinin çok düşük olduğunu hatta bir çok annenin okuma yazma bilmediğini, ailelerin akademik yetersizliğini basit matematik konularında bile öğrencilere yardımcı olamadığını, aile içinde sağlıklı bir şekilde Türkçe iletişim kurulmadığı, kırsalda sosyal ve kültürel ortamların kısıtlılığı, düşük aile ekonomisi buna bağlı iş için babaların büyük şehirlere mevsimlik göç etmesi ifade etmişlerdir. Kırsaldaki öğrencilerin matematik becerileri üzerinde çevresel faktörlerin etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri bağlamında üçüncü sırada okul öncesi eğitimin yaygın olmaması (f=7) gelmektedir. Öğretmenler bu hususlarda öğrencilerin okul öncesi eğitimden mahrum kaldıklarını, hazırbulunuşluklarının yetersiz olduğunu, Türkçeyi okulda öğrendiklerini yanı sıra ailede öğrenilmesi gereken birçok temel becerileri okulda öğrendiklerini ifade etmektedirler. Bir sonraki etki eden unsur ise iki dillilik (f=5) olarak belirtilmiştir. Kırsalda görev yapan öğretmenler iki dillilikle ilgili bu durumu; öğrencilerin ana dillerinin farklı bir dil olduğunu, evde çoğunlukla Türkçe konuşulmadığını, düşünce dillerinin farklı olduğunu, Türkçe ifade becerilerinin çok zayıf olduğunu sözleriyle ifade etmişlerdir. Öğretmenler daha sonra etki düzeyi bakımından fiziksel koşullara (f=4) işaret etmişlerdir. Öğretmenler okulların çok eski olduğunu fiziksel olarak yeterli olmadığını su, elektrik ve internet gibi altyapısal sorunlarının olduğunu ve ısınmanın problemliliğini aynı zamanda evlerinde aynı durumlarda olduğunu dile getirmişlerdir. Matematiksel beceriler üzerinde etkisi olan diğer bir unsur ise ders kitapları (f=3) olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu konu ile ilgili ders kitaplarının çok sık ve yetersiz olduğunu, etkinlik ve araştırmaların çok kısıtlı olduğunu, eğlenceli olmadığını, öğrencilerin dikkatlerini çekmediğini ifade etmişlerdir. Kırsalda öğrencilerin matematiksel becerilerini etkileyen bir başka çevresel faktör öğretim programı (f=2) ve ardından öğretmen (f=2) olarak belirlenmiştir. Bu hususlar öğretmenler tarafından açıklanırken; matematik öğretim programının kırsala uyarlanarak sadeleştirilmesi gerektiğini işaret eden ifadeler kullanmış ayrıca öğretmenin etkisine yönelik ise öğrenciye matematik dersini sevdiren unsurun öğretmen olduğunu dile getirmişlerdir. Kırsaldaki öğrencilerin matematik becerileri üzerinde çevresel faktörlerin etkilerine ilişkin, etkili olan çevresel (dışsal) faktörleri, etki düzeylerini de dikkate alarak, öğretmenler gözlem ve deneyimleri doğrultusunda görüşlerini yukarıda belirtmişlerdir.

#### 4. Kırsaldaki İlkokul Öğrencilerinin Matematiksel Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin, kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik yeterlikleri ile ilgili görüşleri; uygulanan öğretim etkinlikleri ve matematik öğretimine yönelik alınan eğitimler olmak üzere iki kategoriye ayrılarak Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Kırsalda İlkokul Öğrencilerinin Matematik Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri

<i>Tema</i>	<i>Kategori</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Katılımcılar</i>	<i>F</i>
Kırsalda İlkokul Öğrencilerinin Matematik Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlikleri	Uygulanan Öğretim Etkinlikleri	Somutlaştırma	Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 Ö10,Ö11,Ö13,Ö15,Ö16	11
	Düz anlatım	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9 Ö12,Ö14,Ö16	9	
	Oyunla öğretim	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö11 Ö15	7	
	Gösterip yaptırma	Ö1,Ö5,Ö8,Ö9,Ö12,Ö16	6	
	Günlük yaşantılarla ilişkilendirme	Ö1,Ö2, Ö9,Ö12,Ö14	5	
	Pekiştirme kullanma	Ö8,Ö9,Ö14,Ö15,Ö16	5	
	Matematik öğretim materyali kullanma	Ö6,Ö11,Ö14	3	
	Matematik Öğretimine Yönelik Alınan Eğitimler	Lisansta alınan eğitim	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9 Ö10, Ö11,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	14
	Tecrübe ederek	Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö11,Ö12,Ö14 Ö15	8	
	Öğretmenler arası bilgi alışverişi	Ö1,Ö3,Ö5,Ö8,Ö9,Ö12,Ö13	7	

Etkili lisans eğitimi	Ö2,Ö6,Ö7,Ö16	4
Hizmet içi uzaktan eğitim	Ö7, Ö10	2

Tablo 5’te görüldüğü üzere kırsalda görev yapan sınıf öğretmenleri, öğrencilerinin matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik öz yeterlikleri ile ilgili matematik dersinde uyguladıkları öğretim faaliyetleri arasında en fazla somutlaştırma (f=11) faaliyetine değinmişlerdir. Öğretmenler doğal sayılar, dört işlem, ölçme ve geometri konularını anlatırken; çubuk, nohut, fasulye, evde yapılan oyun hamurları, kibritler, kürdanlar, dondurma çubukları, elma, kibrit kutuları, ilaç kutuları, kartondan yapılan geometrik şekiller-cisimler, salça kutuları, madeni ve kâğıt paralar, eşit kollu terazi, metre, duvar saati vb. kırsalda kolay elde edilebilecek malzemelerle etkinlikler yaptıklarını ifade etmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerin birçoğu (f=9) derslerini düz anlatım yöntemini işaret ederek; konuları tahtada birkaç defa anlattıklarını işlemleri tahtada yaptıklarını örnekler gösterdiklerini tahtada yazdıkları alıştırmaları örnekleri deftere yazdırdıklarını, soru cevap etkinlikleri yaptıklarını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin bir kısmı (f=7) derslerde matematiksel oyunlarla konuları öğrettiklerini ifade etmektedirler. Öğretmenler oyunla öğretimin somut işlemler döneminde etkili olduğunu, oyunla öğretim matematiğe olan ön yargıları ortadan kaldırdığını, matematiğe karşı sevgi ve ilgi oluşturduğunu belirterek; matematik içerikli birçok oyun, yarışma ve sayışmalardan bahsetmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir bölümü (f=6) gösterip yaptırma yöntemini çok kullandıklarını belirterek; yeni bir matematik konusuna geçerken, işlemlerin ve problemlerin çözüm yolları öğretilirken, anlaşılmayan matematik konularında öncelikle kendilerinin birkaç örnekle çözüm yollarını göstererek konu anlaşılincaya kadar devam ettiklerini daha sonra öğrencilere pratik yaptırdıklarını ifade etmektedirler. Aynı zamanda öğretmenler matematik konularını sürekli (f=5) günlük yaşantılarla ilişkilendirme yoluna gittiklerini, günlük yaşantılarından örnekler verdiklerini bu durumu kazanımların yakından uzağa ilkesi ile bağdaştırdıklarını dile getirmektedirler. Bazı öğretmenler de (f=5) pekiştirici kullanmanın çok etkili olduğunu öğrencilerin küçük şeylerden bile mutlu olduklarını derse olan ilgi ve alakalarının arttığını belirterek; gülen yüzlü, yıldızlı, kalpli, karakterli vb. kabartmalı etiketler, kırtasiye malzemeleri, çikolata, kek, bisküvi gibi yiyecekler, tebrik etme, teşekkür etme gibi övgü dolu sözcükler, alkışlatma gibi eylemler vb. pekiştiriciler kullandıklarını ifade etmektedirler. Bir kısım öğretmen ise (f=4) matematik derslerini işlerken kendi imkanları ile temin ettikleri cetvel, baskül, geometrik şekiller ve cisimler, bloklar, yüzük tablolar vb. matematik öğretim materyali kullandıklarını dile getirmektedirler. Bu durumlara yönelik dikkat çeken öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Sınıfımızda maalesef çok fazla eğitim araç gereçleri yok bir kara tahta var, çocuklarda da kalem, defter, kitap Matematik dersi genelde benim konuyu tahtada anlatıp örnekleri tahtaya yazıp birkaç defa gösterdikten sonra öğrencilere alıştırmalar yaptırıyorum. Ayrıca konuya uygun etkinlikler yapmaya çalışıyoruz birinci sınıfta çok yaptık çocuklardan, bildiğiniz doğal kuru fasulye ve nohut istedim onlarla rakamlar, sayılar, toplama gibi birçok etkinlik yaptık.” (Ö5)*

Görüşmeye katılan öğretmenler kırsaldaki öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik yeterliklerini değerlendirirken matematik öğretimine yönelik aldıkları eğitimle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını (f=14) lisansta gördükleri matematik eğitiminden bahsederek olumlu ve olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Öğretmenler lisansta aldıkları matematik öğretimine yönelik eğitimin daha çok teorik olduğunu uygulamalı eğitimin yetersiz olduğunu, kırsal şartlarda köy okullarında öğretim uygulamalarına değinilmediğini, merkezi okullarda staj gördüklerini belirterek buna benzer nedenlerden ötürü matematik öğretimine ilişkin yeterliklerini mesleğe kırsalda başladıktan sonra tecrübe ederek (f=8) ve meslektaşları ile bilgi alışverişinde bulunarak (f=7) geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu hususlara ilişkin ön plana çıkan öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

*“Üniversitede Matematik öğretimi dersimiz vardı derslerimiz çoğunlukla teorik ağırlıklıydı uygulamalar pek önemsenmiyordu, stajlarımızı da şehir merkezlerinde en gözde okullarda yaptık. Kırsala atanınca, köy okulunda göreve başlayınca sudan çıkmış balık gibi oldum lisansta anlatılanlar ile gördüklerim çok*

*farklıydı zamanla tecrübe ederek mesleği mesleğin içinde öğrendim öğrencilerim de bana çok şey kattı.”*  
(Ö14)

Öte yandan görüşmeye katılan öğretmenlerin bir bölümü (f=4) lisans eğitimlerinin etkili ve verimli geçtiğini birçok uygulama ve pratik yapma imkânı bulduklarını matematik dersleri için bir çok materyal geliştirdiklerini dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenler de (f=2) ÖBA (öğretmen bilişim ağı) aracılığı ile matematik konulu uzaktan eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlarla ilgili dikkat çeken bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*“Bu yönde iyi bir eğitim aldığımı söyleyebilirim. Lisansta Matematik öğretimi derslerimiz çok verimli geçiyordu derslerde öğretime yönelik birçok faaliyetler yaptık, modeller geliştirdik sağ olsun hocamız bize neyi nasıl öğreteceğimizi öğretti.”* (Ö2)

##### **5. Kırsal Bölgelerdeki İlkokul Öğrencilerinin Matematik Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Önerilerine İlişkin Bulgular**

Öğretmenlerin kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik önerileri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun MEB’e yönelik önerilerde bulduklarını görülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler okul öncesi eğitimin daha erken yaşlarda kırsalda etkin ve zorunlu hale getirilmesini gerektiğini (f=8) belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin kırsalda matematiksel becerilerin geliştirilmesine ilişkin MEB e yönelik önerileri daha çok sırasıyla; elektrik ve internet gibi kaynaklara kesintisiz ulaşılabilirlik, etkileşimli (akıllı) tahta ve teknolojik altyapının zenginleştirilmesi (f=7), okulların fiziki yapılarının iyileştirilmesi ve gerekli materyallerin sağlanması (f=6), ders kitaplarının eğlenceli bol etkinlik ve alıştırmalarla zenginleştirilmesi ek kaynakların sunulması (f=5), velilere temel dil becerilerine ve temel matematik becerilerine yönelik eğitimlerin düzenlenmesi (f=3), kırsala özel temel dil becerilerin ağırlıklı olduğu öğretim programı tasarlanmalı (f=2) şeklinde olmuştur. Bu hususlarla ilgili öne çıkan bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*“Köylerde öğrenci sayılarına bakılmaksızın ana okullarının yaygınlaştırılmasını MEB’e acil bir şekilde öneriyorum. Aslında bu da yetmez okulöncesi eğitimin köylerde daha küçük yaşlarda zorunlu olması lazım. Ayrıca köy okulları ile ilgili fiziki şartların düzeltilmesi modern bilişim teknolojileri ile donatılmış dersliklerin yapılması önerilebilir. Bir de köylerde sadece öğrencilere eğitim vermek yetmiyor ailelere yönelik eğitimler de verilebilir.”* (Ö5)

Öğretmenler kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik velilere yönelik de önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin birçoğu velilerin çocuklarına daha fazla zaman ayırmaları (f=9) hususunda önerilerde bulunmuşlar; ailelerin çocuklar üzerindeki ilgi ve alakalarının eğitim-öğretim boyutunda yoğunlaşması gerektiğini, öğrencinin okulda-sınıfta nasıl bir zaman geçirdiği neler öğrendiği ile ilgili her gün onunla kısa bir sohbet etmeleri gerektiğini, ödevlerini yaparken ona zaman ayırmalarını, gerekli çalışma ortamını sunmaları gibi önerileri dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler (f=6) velilerin okul – aile- öğretmen iş birliğine önem göstermeleri gerektiğini dile getirerek; veli toplantılarına katılım sağlamaları, okula ve eğitim-öğretime olumlu tutum sergilemeleri ve bu iş birliğin sağlamak çocuğuna katkı sunmak adına kendisini sosyal-kültürel ve akademik olarak geliştirmesi gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin bir bölümü (f=4) kırsalda ailelerin çocuklarıyla ifade becerilerinin güçlenmesi adına Türkçe iletişim kursmaları hususunda özen göstermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bu önerilerle ilgili dikkat çeken bir öğretmen görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

*“Velilerle ilgili şöyle önerilerde bulunabilirim; çocuklarıyla küçük yaşlardan itibaren Türkçe iletişim kursmaları gerektiğini, onları okul hayatına hazırlamaları gerektiğini, onlara değer verip zaman ayırıp sohbet etmelerini, okul döneminde okul-aile iş birliği ile hareket etmeli, en önemlisi çocuğuna yetecek kadar kendini eğitmeli geliştirmeli gerekmede, üç basamaklı, dört basamaklı sayıları okuyup yazamayan veliler var, basit toplama ve çıkarma işlemini yapamayanlar var.”* (Ö9)

Kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematik becerilerini geliştirmeye yönelik öğretmenler, meslektaşlarına yönelik önerilerde de bulunmuşlardır. Öğretmenlerin yarısına yakını (f=7) bu hususta öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgi, motivasyonlarının artırılarak olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması adına kendilerine çok iş düştüğünü ifade ederek; dersi eğlenceli hale getirmek, matematik konularına ait ilgili materyallerin temin edilmesi ile somut materyallerle derslerin anlatılması, oyunlar,

yarışmalar ve sayışmalarla derslerin eğlenceli hale getirilmesini, öğrencilerin ilgileri ve tutumları doğrultusunda yaparak yaşayarak öğrenme kaidelerine uyularak derslerin etkileşimli geçmesinin sağlanmasını öğretmenlerin kendilerine ve meslektaşlarına önerdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmı (f=4) öğretmenlerin veli ziyaretlerinde bulunmalarının olumlu sonuçlar doğuracağını, çocuğun ev ve çalışma ortamının öğretmenler tarafından yerinde gözlemlenmesi, öğretmen-öğrenci ve aile arasında samimi bir bağın oluşması açısından önemli görülmekte olduğu dile getirmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler (f=2) matematik öğretimi ile ilgili öğretmen bilişim ağlarında devam eden eğitimlerin olduğunu bunların faydalı olduğunu öğretmenlerin çevrimiçi rahat bir şekilde katılabileceklerini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bir kısmı (f=2) kırsal bir yerleşim yerine atanan öğretmenlere yönelik, görev yerine gelmeden, görev yapacağı yerle ilgili araştırmalar yapması, o yerin sosyal, kültürel, ekonomik ve çevresel koşullarını incelemesi gerekliliğini vurgulamışlardır.

*“Öğrencilerimizin gelişim dönemlerini düşündüğünüzde çocuklar gördüklerini, duyduklarını, dokunduklarını ve yapıp ettiklerini daha çabuk öğreniyorlar bu açıdan biz sınıf öğretmenleri mutlaka materyallerle görsel-işitsel araçlarla dersleri eğlenceli hale getirmeliyiz zaten matematik soyut kavramlarla dolu bir ders olduğu için ilkökul öğrencileri için somutlaştırarak bu dersin işlenmesini tüm meslektaşlarıma tavsiye ediyorum.” (Ö15)*

### Tartışma ve Sonuç

Kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin matematikte bilişsel becerileri ile ilgili; bilişsel alanın alt basamaklarında (bilme, kavrama ve uygulama), sayılar, toplama ve çıkarma işlemleri, geometrik şekiller gibi basit ve karmaşık olmayan, pek fazla okuduğunu anlamayı gerektirmeyen konularda becerilerinin yeterli olduğu anlaşılırken öte yandan üst düzey bilişsel alan becerileri gerektiren (analiz, sentez, değerlendirme), okuma, anlama ve yorumlama becerilerinin ön plana çıktığı problem çözme ve veri işleme (Grafik, tablo vb) gibi konularda yeterli beceriye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Benzer şekilde Çiftçi (2010) tarafından yapılan araştırma bulgularında kırsaldaki öğrencilerin genel olarak akıl yürütme, ilişkileri belirleme ve iletişim kurma gibi üst düzey bilişsel becerilerin işe koşulduğu durumlarda güçlükler yaşadıkları tespit edilmiştir. Yine araştırma sonuçlarına paralel olarak Özcan ve Doğan'ın (2018) yaptıkları çalışmada da okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin matematiksel problem çözme becerileri üzerinde doğrudan etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerisi ile matematik ders başarısı arasındaki pozitif ilişki (Özsoy, 2005) düşünüldüğünde kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin matematik dersinde kısmen başarılı oldukları yargısına varılabilir. Araştırmadan elde edilen bu sonucun; Türkçe temel dil becerileri, öğrenci hazırbulunuşlukları ve sosyal-kültürel alanlardaki yetersizlikler gibi kırsalın kendine has sorunlarının yansımalarının neticesi olduğu söylenebilir.

Kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin matematikte duyuşsal becerilerinin büyük oranda yeterli olduğu; öğrenmeye isteklilik, derse karşı olumlu tutum ve derse önemseme gibi olumlu davranışlar sergiledikleri tespit edilirken bununla birlikte kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin özgüven düşüklüğü ve başarısız olma kaygısı yaşadıkları da tespit edilmiştir. Benzer şekilde Garan (2005) tarafından yapılan çalışmada kırsal alanlardaki öğrencilerin matematiğin zor olduğunu düşünmelerine rağmen matematiğe olumsuz gözle bakmadıklarını tespit etmiştir. Acat ve Çiftçi'nin (2010) çalışmalarında da benzer sonuçla karşılaşılmaktadır; kırsalda öğrenim gören öğrencilerin genel olarak matematik becerilerinin yetersiz olmasına karşın matematiğe ilişkin olumlu algılara sahip oldukları bulgularına ulaşılmışlardır. Kırsalda öğrenim gören ilkökul öğrencilerinin okula, öğretmene ve ilgili derse karşı olumlu duyuşsal davranışlarının olması; çocukların kırsalda ailesi dışında sosyalleşme, kendini ifade etmeye çalışma, kendini özel ve değerli hissetme, yeni bilgiler öğrenme faaliyetleri ile bağdaştırılabilir.

Kırsaldaki ilkökul öğrencilerinin Matematikte psikomotor becerileri, bu araştırmada ve alinyazında da ulaşılan sonuçlar (Aslan ve Gönülal, 2023; Aydoğdu-İskenderoğlu ve Uzuner, 2017) doğrultusunda genel anlamda Matematik dersi ile ilgili birçok faaliyeti yerine getirme yönünde yeterli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca bu alanda yetersiz görülen beceri ise faaliyeti veya yapılması gereken davranışı algılayamama olarak tespit edilmiştir. Kırsalda Türkçe iletişim ve ifade becerilerindeki yetersizliklerden kaynaklı algılama problemleri ile karşılaşılabileceği olası bir durum olarak da düşünülebilir.

Kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma), matematiksel becerilerine etkisi ile ilgili dinleme becerisine yönelik kırsaldaki öğrencilerin niteliksiz bir dinleme davranışı gösterdikleri aynı zamanda anlatılanları algılamadıkları sonucuna ulaşılarak bu durumun Matematiksel becerilerin gelişimini olumsuz etkilediği görülmektedir. Benzer şekilde Pirim ve diğ. (2022), çalışmalarında da sadece dinleme davranışının gösterilmesi matematik problem çözme becerilerindeki başarıyı yordamadığı tespit edilmiştir.

Kırsalda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin Matematik becerileri üzerinde konuşma becerisinin etkisi, görüşmeye katılan öğretmenler tarafından daha çok negatif yönde değerlendirilmiştir. Öğretmenler konuşma becerilerindeki yetersizlikleri kırsaldaki öğrencilerin; iki dilliliğe bağlı ifade ve iletişim güçlüğü yaşadıkları, Türkçe kelime dağarcıklarının yetersiz olduğu ve bu duruma bağlı matematiksel ifade ve iletişimde zorlandıkları, özgüven yetersizliğine bağlı bildiklerini ifade edememe ve soru sormaya çekinme durumlarıyla dile getirmişlerdir. Bu durumların Matematik dersi işleyişini olumsuz etkilediği sonucuna, öğretmen görüşleriyle, ulaşılmıştır. Yurtdışında yapılan çalışmalarda da (Abedi ve Lord,2001; Follmer,2001) Matematik becerileri ile dile bağlı konuşma becerilerinin etkileşimi doğrulanmaktadır. Nitekim bu araştırmada ve alan yazındaki çalışmalardan ulaşılan sonuçlar ışığında Türkçe ifade, iletişim ve konuşmanın etkileri Matematik becerilerini etkilemektedir.

Araştırmada kırsaldaki öğrencilerin Matematik becerileri üzerinde okuma becerisinin etkisi öğretmen görüşleri bağlamında okuma ve anlamadaki yetersizliklerden ötürü olumsuz yönde olduğu saptanmıştır. Aksoy (2021) bu hususta çalışmasındaki bulgular doğrultusunda okuma ve anlamamanın, problemin çözümüne ulaşmada en önemli iki anahtar olduğunu, bu anahtarlardan birinin olmaması durumunda, problemin sonucuna ulaşmada da güçlükler yaşanacağını ifade etmektedir. Bu araştırma ve alanyazında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda kırsalda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerinin yeterli olmadığı ortaya çıkmakta ve bu yetersizliğin Matematiğe yansımaları okuma ve anlamaya ilişkin; problemi anlama, planlama, uygulama, kontrol etme ve kurma gibi becerilerde olumsuz etkilerle hissedilmektedir.

Araştırmada kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin Matematik becerileri üzerinde yazma becerisinin etkisini sınıf öğretmenlerinin birçoğunun görüşü doğrultusunda, Matematiksel işaret, sembol ve işlemlerde yani rakam, şekil ve sembollerin daha çok kullanıldığı konularda istenen düzeyde pozitif yönde etkinin olduğu savunulurken, metinsel ifadelerin yer aldığı sözcüklerin, cümlelerin daha çok işe koyulduğu, problem cümlelerinin yazımında ise problemin anlaşılması yönünden negatif etkinin olduğu tespit edilmiştir. Aksoy (2021) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılan sonuçlar doğrultusunda yazma becerilerinin gelişimi matematiksel etkinliklerde öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu etkilediği sonuçları tespit edilmiştir. Alanyazında ve bu çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda kırsalda öğrenim gören ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerinin Matematik dersinde rakamsal ifadeler, şekiller ve sembollerin yazımında her ne kadar istenen düzeyde olsa da problem cümlelerinin yazımında, defter düzeni, noktalama işaretleri ve imla kuralları gibi yazının düzeni, okunması ve anlaşılması adına Türk dil yapısına uygun bir yazı ile de karşılaşmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca bu durum ilkokul öğrencilerinde ve özellikle sosyo-ekonomik yönden düşük seviyede yer alan çocuklar arasında sık rastlanan bir durum olduğu da söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda kırsaldaki ilkokul öğrencilerinin matematiksel becerileri üzerinde çevresel faktörlerin etkisine ilişkin kırsal yerleşim çevresinin öğrencilere yaşantı zenginliği sağlayamaması ve ailenin sosyo-kültürel durumu, okulöncesi eğitim, temel dil becerileri, imkanlara ulaşılabilirlik vb. yetersiz çevre unsurlarından kaynaklı hazırbulunmuşluklarda yetersizliğe sebep olması birçok öğretmen görüşleriyle tespit edilerek daha çok negatif yönde bir etkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğretmen görüşleriyle kırsalda, fırsatlara (teknolojiye ve kaynaklara) erişilebilirlikteki kısıtlılık, sosyal-kültürel-ekonomik düzeydeki (aylık gelir, ebeveyn eğitim düzeyi) yetersizlik ve okul öncesi eğitimin yaygın olmaması olumsuz etken olarak tespit edilirken, Türkçe konuşma ve ifade becerilerindeki yetersizliğe neden olduğu düşünülen İki dillilik ise bir diğer olumsuz etmen olarak tespit edilmiştir. Benzer şekilde Güray'ın (2021) çalışmasında kırsalda matematik eğitiminin farklı nedenlerden ötürü aksadığı ve eğitimin tam anlamıyla istenilen düzeye ulaşmadığı öğretmenler tarafından dile getirilmiş ayrıca öğretmenler kırsaldaki yetersizliği, teknolojiden uzak kalma ve öğretim programının kırsaldaki öğrencilere uygulamanın güç olmasının yanı sıra öğrencilerin

matematik hazırbulunuşluklarındaki eksiklikleri belirtilmiştir. Akbayır ve Ece (2016) tarafından yapılan çalışmada de ülkemizin kırsalındaki okulların eğitim-öğretim için yetersiz olduğu ve okulda bulunan mevcut ders materyallerinin çağımız bilgi teknolojilerinin gerisinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çiftçi (2010), Garan (2005) ve Toker (2015) tarafından kırsalda matematik eğitimi üzerine yapılan araştırmalarda da kırsaldaki öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşlukla okula başlamasını, okulların eğitimsel özelliklerinin yeterli olmadığını ve okuldaki eğitim araç-gereçlerinin günümüz bilgi teknolojilerini yansıtmadığını, kaynakların yetersiz olmasını, kırsalın coğrafi ve kültürel olarak yalıtılmış olmasını, sosyo-ekonomik konumun düşük olmasını, eğitime pek değer verilmemesini ve eğitimsiz aileleri, kırsalda matematik eğitiminin en önemli sorunları olarak tespit etmişlerdir. Bu araştırma ve alanyazındaki araştırmalardan ulaşılan sonuçlar ışığında kırsaldaki çevresel unsurların öğrencilerin Matematik özelinde eğitim- öğretim faaliyetlerine yönelik becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, kırsaldaki olumsuz ve yetersiz çevresel unsurlar düşünüldüğünde etkinin negatif olduğu anlaşılmaktadır.

Kırsalda öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin Matematik dersinde yaptıkları çalışmalara yönelik, öğrencilerinin somut işlemler döneminde olduğu bilinciyle, soyut olan kavramların anlaşılması adına doğal ve atık malzemeler kullanılarak somutlaştırma çalışmaları yaptıkları aynı zamanda görüşmeye katılan öğretmenlerin yarısından fazlası ise geleneksel yöntem (düz anlatım) ile Matematik dersini işledikleri, ifadelerinden, anlaşılmaktadır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin geleneksel öğretim yönteminden sıyrılmaları ve öğretimde yeni yönelimlere uygun yöntem ve teknikleri daha çok işe koşmaları gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu hususta aldıkları eğitimlerle ilgili daha çok lisans eğitiminde Matematik Öğretimi dersinden bahsettikleri görülmektedir. Bununla birlikte görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin birçoğunun Matematik öğretimine yönelik lisans derslerinin köy okullarında görev yapma ihtimali kapsamında pek verimli geçmediği, derslerin uygulamadan çok teorik odaklı olduğu öğretmen görüşleriyle tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akbayır ve Ece, (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler tarafından lisans eğitimi eleştirilmiş, matematik eğitiminin kırsalda yetersiz kaldığı ve öğretmenlerin kırsalın gerçekleri ile hazırlıksız bir şekilde yüzleştiği bulgularına ulaşılmıştır.

Araştırmada görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin, kırsaldaki öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmeye yönelik MEB'e, velilere ve meslektaşlarına yönelik kırsal bölgelerdeki olumsuz çevre şartlarını iyileştirecek, yetersiz temel dil becerilerini geliştirecek ve öğrencilere zengin yaşantılar kazandıracak önerilerde buldukları görülmektedir. Alanyazında kırsala yönelik yapılan çalışmalarda da (Çiftçi, 2010; Toker, 2015) bu araştırmayla örtüşen benzer önerilere rastlanmaktadır. Bu kapsamda alanyazındaki ilgili çalışmalardan ve bu araştırmadan ve elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin harekete geçirilmesi ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin geleneksel yöntemden ziyade yapılandırmacı öğretime uygun derslerini planlayıp buna uygun yöntem ve tekniklerle dersi işlemesi olumlu sonuçlara etki edebilir.
- MEB kırsalda okul öncesi eğitim yaşını daha küçük yaşlarda zorunlu hale getirerek, anaokullarının öğrenci sayısına bakılmaksızın tüm köylerde yaygınlaştırılarak ve Türkçe temel becerilerinin daha yoğun yer aldığı bir öğretim programıyla destekleyebilir.
- Kırsal bölgelerde eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasına ilişkin MEB tarafından bilişim teknolojileri destekli fiziksel yapının yeterli olduğu modern, donanımlı okullar ve derslikler kurulması etkili olabilir.
- Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde uygulamaya ağırlık verilerek öğretmen adaylarına kırsal alanlarda ve köylerde de staj yapmaları yönünde MEB ve Üniversitelerin iş birliği içinde planlamaların yapılması bu konudaki yetersizlikleri giderebilir.
- Köy çocuklarına yaşantı zenginliği sunulması ve ailelere entelektüel bir yaşantı kazandırılmasına ilişkin kırsal bölgelerde sosyal ve kültürel zeminin sağlanmasına ilişkin ilgili kurumların iş birliği içerisinde adımlar atması önerilebilir.



## Referanslar

- Abedi, J., & Lord, C. (2001). The language factor in mathematics tests. *Applied measurement in education*, 14(3).
- Akbayır, K., ve Ece, İ. (2016). Kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar. *Kesit Akademi Dergisi*, (4), 140-158.
- Aksoy, M. (2021). *Temel dil becerileri ile matematik becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arıkan, E. ve Ünal, H. (2013). İlköğretim 2. sınıf öğrencilerinin matematiksel problem kurma becerilerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 305-325.
- Aydoğdu-İskenderoğlu, T. ve Uzuner, F.G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine temel matematiksel becerileri kazandırma sürecine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2). <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017..-307108>
- Aziz, A. (1990). *Araştırma Yöntemleri, Teknikleri ve İletişim*. Ankara: İlad İletişim Yayınları.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma. *Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Ankara: PegemA Yayınları.
- Baştürk, S. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına attettikleri nedenler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (7), 105-118.
- Büyükalın-Filiz, S., ve Ergan, S. (2020). Evaluation of Turkish primary school mathematics curriculum according to five process standards. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 464-477.
- Büyükoztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün O. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (32.basım). Pegem Akademi.
- Ceylan, M. (2022). *Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre matematik başarısı*. [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (7<sup>th</sup> edition). International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Cumhur, F. (2018). Öğretmenlerin görüş ve önerileri kapsamında öğrencilerin matematiksel başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 5 (26), 2679-2693. <https://doi.org/10.26450/jshsr.647>
- Çakmak, Z. (1998). Aşamalı matematik ve etkili analiz öğretimi. *Anadolu Üniversitesi/Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 82-92.
- Çalışkan, S. ve Yenilmez, K. (2012). Kırsalda matematik eğitiminde çoklu zekâ uygulamaları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 837-848.
- Çetin, A. (2019). *Erken okuryazarlık becerileri eğitim programının erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri üzerine etkisinin incelenmesi*. [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftçi, Ş. K. (2010). *Kırsal bölgelerdeki matematik eğitimi sorunları: öğretmen ve öğrenciler açısından bir değerlendirme çalışması*. [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çiftçi, A., Ergün, M., Ural, O. Turan, S., Taş, A., Şama, E., Şeren, M., Taşdemir, M., Taş, S., Gelişli, Y., Çeliköz, N., Büyükalın, S. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Çolakoğlu, S. (2019). *Anadili Türkçe olmayan ilkökul öğrencilerine ilkökuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Şanlıurfa il örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Danişman, Ş., Yıldırım, D., & Ünlüer, E. (2021). Öğrencilerin genel başarı ve matematik başarıları deneyimleri: fenomenolojik bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 436-478. <https://doi.org/10.19171/uefad.882775>
- Follmer, R. (2001). *Reading, mathematics, and problem-solving: The effects of direct instruction in the development of fourth grade students' strategic reading and problem-solving approaches to text-based, non-routine mathematics problems*. Widener University.
- Garan, S. (2005). *Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Göktaş, Ö., & Gürbüzürk, O. (2012). The effect of reading comprehension skill on students' academic achievement in mathematics lesson at the second stage of primary school. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(4), 52-66.
- Gönülal, H., ve Aslan, M. (2023). Kırsalda görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(2), 390-412. <https://doi.org/10.16916/aded.1211195>
- Gülbaş-Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Güray, U. Ş. (2021). *Kırsal kesimdeki ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenlerinin teknolojinin matematik derslerine entegrasyonuna ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- İnan, E. (2018). *Kırsal kesimlerdeki ilkokullarda Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jansen, B. R., Schmitz, E. A., & Van der Maas, H. L. (2016). Affective and motivational factors mediate the relation between math skills and use of math in everyday life. *Frontiers in psychology*, 7, 513.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler* (26. basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç S., B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kızıltaş, Y., ve Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: bir durum çalışması. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(4).
- Koyuncu, B. ve Karakılıç, Y. (2018). Van Gölü Havzası'nın sosyo-kültürel yapısı. *Journal of International Social Research*, 11(61).
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (3. basım). (Çev. S. Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). Matematik dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). PISA 2022. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü. [http://pisa.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_01/26105818\\_PISA\\_2022\\_TanYtYm\\_KitapcY\\_YY.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/26105818_PISA_2022_TanYtYm_KitapcY_YY.pdf)

- Mumcu, T., ve Aydoğan, Y. (2022). Erken çocukluk döneminde okuma yazmaya hazırlık becerilerinin matematik becerileri üzerindeki rolüne yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 46-57. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.1022218>
- Olkun, S., ve Toluk-Uçar, Z. (2014). İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi (6. Baskı). *Ankara: Egiten Kitap*.
- Özbilen, Y. (2023). *Okul öncesi dönem çocuklarının erken matematik becerileri kazanımında harekete dayalı etkinliklerin etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özsoy, G. (2005). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3, ss.179-190
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Pirim, B., Aktaş, İ., ve Sadık, Z. (2022). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve dinleme becerilerinin matematik problemlerini çözme başarısına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24-25
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Tavşancıl, E., ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon.
- Toker, S. (2015). *Kırsaldaki ortaokul öğrencilerinin matematik alguları ile öğrenci ve öğretmenlerin matematik eğitimi hakkındaki görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal-Tüfekçi, S. (2023). *Öğrencilerin ilköğretim matematik dersi kazanımlarına ulaşma düzeylerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10.basım). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design & Methods*. Beverly Hills, CA: Sage

### Extended Abstract

From past to present, mathematics appears as a field of science with a wide range of influence, needed to meet the basic needs of individuals and the societies they live in, to contribute to many branches of science, to reveal new knowledge and new inventions, and to advance scientific and technological developments. Therefore, it is considered very important to establish a strong mathematical foundation for children in the first years of school life. As a matter of fact, it is an essential issue to investigate all the factors affecting the development of these important skills. In this research, it was aimed to examine the mathematics skills of primary school students in rural areas in line with teachers' opinions. In this context, it has been tried to reveal the effects of basic language skills and rural environmental elements on students' mathematical skills and to reveal teacher competencies and suggestions in the development of mathematical skills.

In this research qualitative research method was used as it was aimed to convey to the reader a detailed picture of the mathematics skills of primary school students in rural areas by presenting the teachers' opinions in a realistic and holistic manner. In addition, in order to determine in depth the teachers' views on the mathematics skills of students in rural areas, a case research method was designed. In order to obtain data in the research, 16 classroom teachers working in primary schools affiliated with the Directorate of National Education in rural settlements of different districts (except central districts) within the borders of Van province in the 2023-2024 academic year were included in the research in the working group. The research group was determined using the criterion sampling approach, which is one of the purposeful sampling techniques. The data in the research were obtained as a result of interviews with teachers through a semi-structured interview form prepared by the researcher in line with the main research problem. The raw data obtained was documented by transferring to the computer environment and then analyzed with descriptive analysis and content analysis.

In the research, it was determined that teachers had positive and negative opinions regarding students' mathematical skills (cognitive, affective and psychomotor). Teachers who expressed positive opinions stated that in the cognitive field of students; students skills in the basic subjects of mathematics are sufficient in the lower levels of the cognitive field (knowing and understanding), in the affective field; A positive approach towards school, teacher and lesson is seen, in the psychomotor field; While it was seen that they emphasized that mathematics was sufficient for the course, teachers who expressed negative opinions stated that in the cognitive field of students; They stated that they are inadequate in subjects that require high-level skills (application, analysis, synthesis and evaluation), such as reading and solving the problem and analyzing and interpreting the data. Teachers, in the affective field of students; low self-confidence, shame, shyness and fear of failure, as well as in the psychomotor field; It was determined that they emphasized that they could not perceive the activity. In the research, regarding the impact of students' basic language skills (listening, speaking, reading and writing) on their Mathematics skills, teachers stated that an unqualified listening behavior was exhibited, Turkish speaking, communication and expression skills were weak, reading and comprehension skills were insufficient, and spelling rules were not followed in text and sentence writing. It was determined that these situations negatively affected mathematics course success, teacher-student communication, and mathematics skills in reading, understanding, writing, expressing and solving behaviors in problem solving, which includes many skills such as understanding, interpreting and applying the four operations. In the research, regarding the effects of environmental factors in rural areas on students' mathematical skills, teachers talked about the negative and insufficient environmental elements in rural areas and emphasized that the effect was negative. The teachers emphasized that in rural areas, village life is deprived of many opportunities and equality of opportunity in education cannot be achieved, it is difficult to access technology and resources, and the richness of life in social and cultural aspects is lacking that they stated that it is not provided, pre-school education is not widespread, bilingualism and infrastructure problems are negative effects. In the research, they criticized the undergraduate education regarding the teachers' competencies in developing students' mathematical skills, stating that it was theoretically focused and did not find a response in rural areas, emphasizing that they learned through experience after starting to work as village teachers, emphasizing that Mathematics is abstract, they used concretization techniques with the available resources, and mostly used the direct expression (traditional method) method has been determined.

In the research, in order to develop students' relevant skills, teachers, for the Ministry of Education; ensuring equality of opportunity in education in rural areas, organizing training for parents, disseminating pre-school education in villages, addressing parents; To strengthen Turkish communication with their children, to give importance to their education, to improve themselves, for teachers; It was determined that they made suggestions for professional development. Based on the findings of this research, it can be recommended to increase basic language skills to a sufficient level and improve inadequate environmental conditions in order to have a positive effect on the mathematics skills of rural students.



## Göz Hareketlerini İzleme Yöntemiyle Bir Web 2.0 Aracının Kullanılabilirliğinin İncelenmesi: Oyunlaştırma Aracı Kahoot Örneği

Seher YILMAZ\* Şermin SEVİL<sup>a</sup> Hanife ŞEN<sup>b</sup> Fatma Gizem KARAOĞLAN YILMAZ<sup>c</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi :

Geliş :21.06.2024

Düzeltilme :12.09.2024

Kabul :24.09.2024

Keywords:

Göz İzleme,  
Kahoot Web 2.0,  
Kullanılabilirlik.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

İnsan Bilgisayar Etkileşimi (İBE), teknolojinin insanların ihtiyaçlarına uygun olarak geliştirilmesini hedefleyen ve hızla yayılan bir alandır. Bu çalışmada, göz izleme cihazı kullanarak Kahoot Web 2.0 platformunun kullanılabilirliğini test etmek, sorunları tespit ederek çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır. Elde edilen bilimsel veriler, dijital platformların daha etkili ve kullanıcı dostu hale getirilmesine katkı sağlar.

Araştırmada; göz izleme yöntemi kullanılarak, Kahoot Web 2.0 (öğrenme tabanlı bir test oyunu) öğrenme platformunun kullanılabilirliği test edilmiştir. Çalışmanın veri toplama süreci eğitim kurumunda görev yapan yaşları 25 ile 45 arasında değişen 12 öğretmen ile yürütülmüştür. Katılımcıların göz izleme cihazı ile 10-15 dakika boyunca verileri alındıktan sonra katılımcılarla ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılar platformu kullanırken bir göz izleme cihazı, katılımcıların göz hareketlerini kaydetmiştir. Çalışma doğrultusunda 12 kişiye otantik görevler verilmiştir ve katılımcıların hangi noktalara daha uzun süre ve sıklıkla odaklandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların verilen görevleri gerçekleştirirken göz hareketlerinin örüntüsü çıkarılarak göz izleme verileri birleştirilmiştir. Özel bir yazılım aracılığıyla veriler işlenmiştir ve web sayfasında en çok bakılan yerler belirlenmiştir.

Katılımcılara verilen otantik görevler yoluyla Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılabilirliği üzerine genel bir çerçeve belirlemiş ve veri toplama süreci tamamlanmıştır. Çalışma bulgularının, Kahoot Web 2.0 aracının kullanılabilirliğinin iyileştirilmesi için geliştiricilere öneriler sunarak katkı sunması amaçlanmaktadır.

## Examining the Usability of a Web 2.0 Tool Using Eye Movement Tracking Method: Gamification Tool Kahoot Example

### Article Information

DOI:

Article History:

Received :21.06.2024

Revised :12.09.2024

### Abstract

Human Computer Interaction (HCI) is a rapidly expanding field that aims to develop technology in accordance with people's needs. In this study, it is aimed to test the usability of the Kahoot Web 2.0 platform using an eye tracking device, identify problems and offer solutions. The scientific data obtained contributes to making digital platforms more effective and user-friendly.

\*İlgili Yazar: kirankshr01@gmail.com

Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <https://orcid.org/0009-0008-9181-9754>

<sup>a</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.

<sup>b</sup> Doktora Öğrencisi. <https://orcid.org/0000-0002-2090-6112>

<sup>c</sup> Prof. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-4963-8083>

Accepted :24.09.2024

*Keywords:*  
Eye Tracking,  
Kahoot Web 2.0,  
Availability.

*Article Type:*  
Research Article

In the research; Using the eye tracking method, the usability of the Kahoot Web 2.0 (a learning-based test game) learning platform was tested. The data collection process of the study was carried out with 12 teachers, aged between 25 and 45, working in the educational institution. After the participants' data were collected with an eye tracking device for 10-15 minutes, individual interviews were held with the participants. An eye-tracking device recorded the participants' eye movements while they used the platform. In line with the study, authentic tasks were given to 12 people and it was determined which points the participants focused on longer and more frequently. Eye tracking data were combined by extracting the pattern of eye movements of the participants while performing the given tasks. The data was processed through special software and the most viewed places on the web page were determined.

Through authentic tasks given to the participants, a general framework on the usability of Web 2.0 tools in education was determined and the data collection process was completed. The study findings are intended to contribute by providing suggestions to developers to improve the usability of the Kahoot Web 2.0 tool.

## Giriş

Öğrenmeyi arttırmak amacıyla kullanılan yöntemlerden biri oyun tabanlı öğrenme olarak bilinmektedir. Oyunlaştırma öğrenenler için, öğrenme sürecini daha cazip ve etkili hale getirmek için kullanılan yöntemlerden biridir. Kahoot Web 2.0 eğlenceli, güvenli bir ortamda gerçek zamanlı geri bildirim sağlayabilen kullanımı basit bir platformdur. Kahoot'un temel avantajları; öğrenciler arasında belli bir rekabet ortamının oluşmasına olanak sağlaması, doğru cevap sayısına yönelik verilen yanıt süresinin dereceli bir puan sağlaması olarak sıralanmaktadır. Yapılan araştırmalarda oyun tabanlı öğrenmeler aracılığıyla öğrencilerin dersle alakalı materyallerle daha uzun süre vakit geçirmek isteyecekleri ve içsel motivasyonlarının arttırılabileceği belirtilmiştir (Akin ve Atıcı, 2015). Yapılan araştırmalar sonucu Kahoot ile sağlanan pekiştirmenin öğrencilerin başarı ve motivasyonları üzerine etkisi olduğu belirlenmiştir (Aras, 2020).

Web 2.0 aracı olan Kahoot ile çevrimiçi kısa sınav, tartışma oluşturulabilir veya anket ile öğretmenin daha önce hazırladığı soru tipleri ekranda sıra sıra görüntülenebilir. Daha sonra öğrenciler senkron veya asenkron olarak taşınabilir cihazlarla internet yoluyla cevapları işaretleyip puan toplayabilirler. Soruları bitirmenin ardından sıralamaya hak kazanan öğrencilerin isimleri monitörde gösterilir. Öğrencilere uygulama hakkında geri dönüş verilebilir. Öğretmen de sonuçların rapor kısmına bakıp yetersiz kısımları ortaya çıkarabilir (Tetik ve Korkmaz, 2018).

Alan yazın incelendiğinde çeşitli derslerde Kahoot Web 2.0 aracının kullanımı ile ilgili çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Yapıcı ve Karakoyun'un (2017) çalışmasında öğretmen adayları, biyoloji öğretiminde Kahoot Web 2.0 aracının öğrenmede kalıcılığı arttırdığını, derslerin daha eğlenceli geçmesini sağladığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Tıraşoğlu'nun (2019) yabancılarla Türkçe öğretiminde Kahoot Web 2.0 kullanımının söz varlıklarını geliştirmeye olan etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, Kahoot Web 2.0 aracının yabancıların söz varlıklarını geliştirmeye olumlu bir etki yaptığını belirtmiştir. Çetgin'in (2021) yaptığı çalışmasında diğer derslerde olduğu gibi görsel sanatlar dersinde de Kahoot Web 2.0 aracının rahatlıkla kullanılabilirliği yönünde önerilerde bulunulmuştur. Yalım ve Gündüz'ün (2020) yaptıkları çalışmada bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde Kahoot Web 2.0 aracının kullanımına yönelik öğrencilerin görüşlerini alınmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çoğunluğu kağıt üzerinde yapılan klasik testlere oranla Kahoot Web 2.0 aracını tercih etmişlerdir.

Web 2.0 araçlarından biri olan Kahoot, öğrenciler arasında dayanışmayı teşvik eden, takım oyunları aracılığıyla ortak çalışma ve kalıcı öğrenme fırsatları sunan bir platformdur. Öğrencilerin soruları birlikte yanıtlaması, ortak karar alma yeteneklerini geliştirir ve akran öğretimi açısından faydalıdır. Yanlış cevaplanan sorular üzerinde tartışma imkanı sunması ve doğru cevapların neden doğru olduğunun açıklanması, sınıfta olumlu ve dinamik bir iletişim ortamı oluşturur, böylece öğrenciler birbirlerinin öğrenme sürecine destek olur (Mete ve Batıbay, 2019). Tüm bu olumlu özelliklerine rağmen Kahoot Web 2.0 aracının ve diğer web sitelerinin kullanılabilirlik zafiyetleri olabilmektedir. Bu kullanılabilirlik

zafiyetlerini ortaya çıkarmak ve programcıların bu sorunları çözebilmesini sağlamak amacıyla göz izleme cihazları geliştirilmiştir.

Gelişen teknolojiyle birlikte, insanların göz hareketlerini inceleyerek uyarıcılara verdikleri tepkileri izlemek mümkün hale gelmiştir. Bu yöntemlerden biri olan göz izleme tekniği, tüketicilerin dikkatinin nereye odaklandığını ve uyarılara nasıl tepki verdiklerini anlamak için ipuçları sunar. Dijital medya, savunma sanayi, eğitim, sağlık, sivil havacılık, web tasarımı gibi birçok sektörde, bu teknik sayesinde hayati kolaylaştıran sistemler geliştirilmektedir (Koç, 2019).

Göz izleme tekniği; insan algılaması, bilişi, göz izleme ve davranışı üzerine deneysel çalışmalar yaparak veri biriktirme tekniklerinden biridir. Göz izleme cihazı, görsel arama, göz hareketlerinin takibi ve tarama işlemi gibi yöntemleri kullanmak amacıyla tasarlanmış bir cihazdır. Göz izleme teknolojisi göz hareketlerini inceleyerek belirlenmiş alanları tarandıktan sonra analizler yapılmasını sağlamaktadır (Sağlam ve Karaoğlan Yılmaz, 2021).

Teknolojik gelişmelere paralel olarak internet kullanımı da yaygınlaşmıştır. Web siteleri aracılığı ile birçok elektronik kaynağa kolayca ulaşılmaktadır. Kullanıcıların bilgiye etkili, hızlı, dinamik bir şekilde ulaşabilmeleri, bu bilgiyi kullanabilme becerileri ve bu kullanımın memnuniyet içermesi için kullanılabilirlik ve işlevsellik web sayfalarında önemli bir konu haline gelmiştir. Göz izleme tekniği, web tasarımı, reklamcılık ve sinema gibi görselliğin ön planda olduğu alanlarda, tüketicileri etkilemek amacıyla kullanılmaktadır. Tüketicilerin çeşitli uyarıcılara verdikleri tepkilere dair elde edilen veriler, ürün geliştirme, tanıtım, dağıtım ve sunum gibi farklı aşamalarda değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, iletişim alanındaki çalışmalar göz izleme yöntemiyle önemli bulgulara ulaşılmasına olanak tanır (Ömür, Aydoğdu, 2017).

Göz hareketleriyle bilişsel süreçler arasındaki ilişkiyi belirlemek ve görsel uyarıcıların karar verme süreçleri üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar, görsel uyarıların insanların kararlarını nasıl ve ne ölçüde etkilediğini ortaya koymayı hedeflemektedir (Sağlam ve Karaoğlan Yılmaz, 2021). Web siteleri yaygın duruma geldikçe bu sitelerin kullanılabilirliğinin değerlendirilmesine duyulan ihtiyaç da artmıştır. Kullanıcılara hareket özgürlüğü ve kullanım kolaylığı sunan, kullanıcıların farklı uyarıcılara karşı verdikleri tepkileri, bu uyarıcılara karşı tutumlarını tespit edebilmeyi sağlayan yöntemler de gelişmiş ve değişmiştir. Web sitesi kullanılabilirlik ve işlevsellik testleri farklı yöntemlerle yapılmaktadır. Kullanıcının web sitesinin hangi bölümüne odaklandığını analiz etmek, kullanıcı odaklı bakış açısı ile gözün hareketlerini, nereye ne kadar süre baktığını ölçümlemek amacıyla göz izleme yöntemi kullanılmaktadır. Göz izleme teknolojisi, web sitesi kullanıcıları hakkında fikir edinmek, kullanıcıların nereye baktıkları, göz konumlarını ve göz hareketlerini ölçmek, görsel davranışları hakkında veri toplamak amacıyla kullanılır. Göz izleme teknolojisi günümüzde önemli bir gelişme kaydederek çeşitli alanlarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu teknoloji, insan-bilgisayar etkileşimi, kullanılabilirlik çalışmaları, pazarlama, psikoloji, eğitim ve sağlık gibi birçok sektörde uygulanmaktadır. Göz izleme, bu alanlarda daha derinlemesine anlayışlar ve verimli çözümler sunmayı mümkün kılmaktadır (Sağlam ve Karaoğlan Yılmaz, 2021)

Web sitelerinin genel işlevselliğinin, kullanılabilirliğinin, kolay anlaşılabilir olmasının ve çalışma hızının incelenmesi, programın anlaşılabilirliğinde geliştiricilerin kendilerine yardımcı olacak etkili faktörleri benimsemelerine yardımcı olabilir. Düşük kullanılabilirlik özelliklerine sahip web siteleri, kullanıcıların zaman kaybetmesine ve istedikleri hizmeti alamamalarına neden olarak ziyaretçi sayılarının azalmasına yol açmaktadır. Dijital çağda yaşanan teknolojik gelişmeler, bu alanda temel sorunların ve zorlukların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Teknolojideki ilerlemeler, web sektöründe kullanılabilirlik konusunda çeşitli sıkıntılar yaratmaktadır (Erdoğan vd., 2022).

Bu çalışmada, çevrimiçi küçük sınav, anket veya tartışma oluşturulabilecek bir e-öğrenme ortamı olan Kahoot Web 2.0 göz izleme cihazı ile analiz edilmiştir. Çalışmada dijital bir platformun kullanılabilirlik problemlerini gerçek kullanıcılar yardımıyla belirlemek amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli



Çalışmanın deseni, odak noktası belirli bir olgu veya olayın özelliklerini ve ayırt edilebilir temel niteliklerini gerçek canlı senaryolarla ortaya çıkarmak olan durum çalışmasıdır (Njie& Asimiran, 2014). Merriam (1998)'a göre bir durumun sistematik olarak analiz edildiği anlaşılmasını ve açıklanmasını sağlayan bir süreçtir. Durum çalışmaları bir durumun detaylandırılarak incelenmesi, kendi doğal halinde incelenecek bileşenlerinin belirlenerek tüm yönleriyle çalışılmasıdır (Subaşı, Okumuş,2017).

Çalışmada bir ürünün genel kullanıcı kitlesi tarafından kullanılarak test edildiği ve kullanılabilirliği ölçülen yöntemlerden biri olan kullanılabilirlik testi kullanılmıştır. Kullanılabilirlik; bir uygulamanın, uygulamayı kullanacağı düşünülen hedef kitleye anlatılmasının ardından, uygulamanın hedef kitledeki kullanıcılar tarafından etkili ve verimli kullanılması, kullanılabilirlik testi ise bu uygulamayı kullanan kullanıcıların memnuniyetini ölçen testler olarak adlandırılmaktadır (Çağiltay ve Göktaş, 2020).

Rubin(1994) kullanılabilirlik testini bir ürüne yönelik temsili görevleri yerine getirirken ki performansını değerlendirmek için temsili bir son kullanıcı grubunu işe koşan işlemler bütünü olarak tanımlamaktadır. Çalışmada önceden belirlenmiş 5 adet otantik görevin kullanıcılar tarafından gerçekleştirilmesi istenmektedir. Anketler, katılımcılar görevleri yerine getirirken karşılaştıkları zorluklar ile ilgili alınan notlar ve göz izleme cihazı raporlarından faydalanılarak veriler elde edilmiştir. Çalışmada Kahoot Web 2.0 aracının kullanımı aşağıdaki otantik görevler ve 12 kullanıcıyla gerçekleştirilmiştir.

#### **Otantik Görevler**

- 1- Sayfayı Türkçe diline çeviriniz.
- 2- Güneş ve Ay Hareketleri ile ilgili sunum aratınız.
- 3- Kahoot'u düzenleyiniz ve soruların cevaplama zamanını mevcut zamandan farklı bir zaman (sn) yapınız.
- 4- Her oyuncu için soru sıralamasını değiştiren ayarı yapınız.
- 5- Oyuncuların tamamlamaları için son tarihi bugünden itibaren 10 gün sonra yapınız.

#### **Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar**

Bu araştırmada özellikle Kahoot Web 2.0 aracını yoğunlukla kullanma potansiyeli olan bir çalışma grubu seçilmiştir. Bartın ilindeki bir Ortaöğretim okulunda çalışan 12 öğretmen otantik görevler çerçevesinde Kahoot Web 2.0 aracını kullanmışlardır. Katılımcılar seçilirken farklı yaş grubundan ve farklı branşlardaki öğretmenlerden seçilmesine dikkat edilmiştir. Kahoot Web 2.0 aracını sıklıkla kullanan katılımcılar gruba dahil edilmemiştir. Çalışmanın katılımcıları belirlenirken bu aracı daha önce hiç kullanmamış veya az deneyim sağlamış kullanıcılar olmasına özen gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcı Bilgileri

Branş	Katılımcı Sayısı
Bilişim Teknolojileri	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	3
Beden Eğitimi	1
Rehberlik	1
Muhasebe	1
Felsefe	1
Büro Yönetimi	2
Edebiyat	1

Çalışmaya katılan 12 katılımcının branş dağılımları Tablo 1'de gösterilmektedir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmanın verilerine göz izleme cihazı, anketler ve gözlem notları ile ulaşılmıştır. İlk bölümde katılımcıların verilen otantik görevleri uygulaması istenmiş, göz izleme cihazı ile web sayfasında baktıkları alanları içeren videolar ve resimler kaydedilmiştir. İkinci bölümde ise katılımcılara Kahoot Web 2.0 aracı ile ilgili anket soruları yöneltilmiştir. Anket soruları hazırlanırken araştırma probleminin amaçlarını ve

araştırmanın sınırlarını iyi betimleyen sorular hazırlanmasına dikkat edilmiştir. (Büyüköztürk vd., 2013) Ayrıca amaçlardan yola çıkarak araştırma sonucuna yönelik ihtiyaç duyulan verilerin toplanması için görevlerle ilgili zorluk yaşayıp yaşamadıkları, verilen hangi otantik görevde daha çok zorlandıkları, Kahoot Web 2.0 aracının tasarımıyla ilgili derecelendirmeleri katılımcılara sorulmuştur.

Anket soruları hazırlanırken kapsam geçerliliğini sağlayabilmek için 3 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşlerini belirlemede açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir uzman değerlendirme formu kullanılmıştır. Öneriler ve eleştiriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır ve anket ön uygulama formuna nihai şekli verilmiştir. Anket formu katılımcılara Google forms üzerinden gönderilmiş ve cevaplar elde edilmiştir. Ayrıca katılımcılar otantik görevleri yerine getirirken ki başarısız oldukları görevler ve süreçlerle ilgili notlar alınmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmanın ilk aşamasında katılımcılara Kahoot Web 2.0 aracı, göz izleme cihazı, otantik görevler tanıtılmış ve araştırmanın nasıl gerçekleştirileceği açıklanmıştır. Kahoot Web 2.0 aracına gmail adresi ile giriş yapılmıştır. Web 2.0 aracının orijinal dili İngilizcedir. İlk otantik görev Web 2.0 aracının giriş sayfasını Türkçe diline çevirmek olduğu için bir sonraki katılımcının görevi gerçekleştirebilmesi için giriş sayfası her katılımcıdan sonra İngilizce diline çevrilmiştir.

Yapılan çalışmada göz konumlarını ve hareketlerini ölçmekte göz izleme cihazı kullanılmıştır. Göz izleme (Eye-Tracking) insanların göz hareketleri üzerinde incelemeler yapmayı olanaklı hale getiren bir tekniktir. Kişinin gözünün bir web sayfasının hangi bölümüne ne kadar süre baktığı ölçülebilir. Katılımcılar Kahoot Web 2.0 aracını otantik görevler eşliğinde kullanırken göz hareketlerini ve odaklandıkları bölgede ne kadar süre geçirdiklerini ölçebilmek için göz izleme cihazı ile ayrı ayrı kalibrasyon ayarı yapılmış, her otantik görev için ayrı ayrı video görüntüleri kayıt altına alınmıştır. Her katılımcı için otantik görevin 1 adet videosu 3 adet görüntüsü kayıt altına alınmıştır. Göz izleme cihazı ile uygun şartlar sağlandığında ilgi alanları, toplam odaklanma süresi, ilk odaklanma süresi, ısı haritası ve odaklanma yerleşimlerini her katılımcı için ayrı ayrı verebilmektedir (Pala vd., 2017). Katılımcıların hiç tamamlayamadıkları otantik görevler veya çok uzun sürelerde bitirdikleri otantik görevler not alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Çalışma esnasında katılımcılar otantik görevleri yerine getirirken, hangi katılımcının hangi otantik görevi tamamladığı ve tamamlayamadığı ayrıca tamamlama süreleri not alınmıştır. Göz izleme cihazı ile katılımcının Kahoot Web 2.0 aracında ilgili otantik görevi yerine getirirken odaklandığı noktaların 3 adet görüntü kaydı ayrıca 1 adet de video kaydı alınmıştır. Veriler analiz edilirken görüntüler ve video kayıtları incelenmiş, Kahoot Web 2.0 aracında en çok bakılan yerler tespit edilmiştir. Katılımcılara çalışmadan sonra kısa bir anket uygulanmış, anket verilerinin toplanması ve analizi için Google Forms kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu çalışma Bartın ilinde bulunan bir ortaöğretim kurumunda çalışmakta olan öğretmenlere uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin verilen otantik görevleri tamamlama süreleri saniye cinsinden kaydedilmiş olup görevlerin tamamlanma durumları ve süreleri Tablo 2’de verilmiştir.

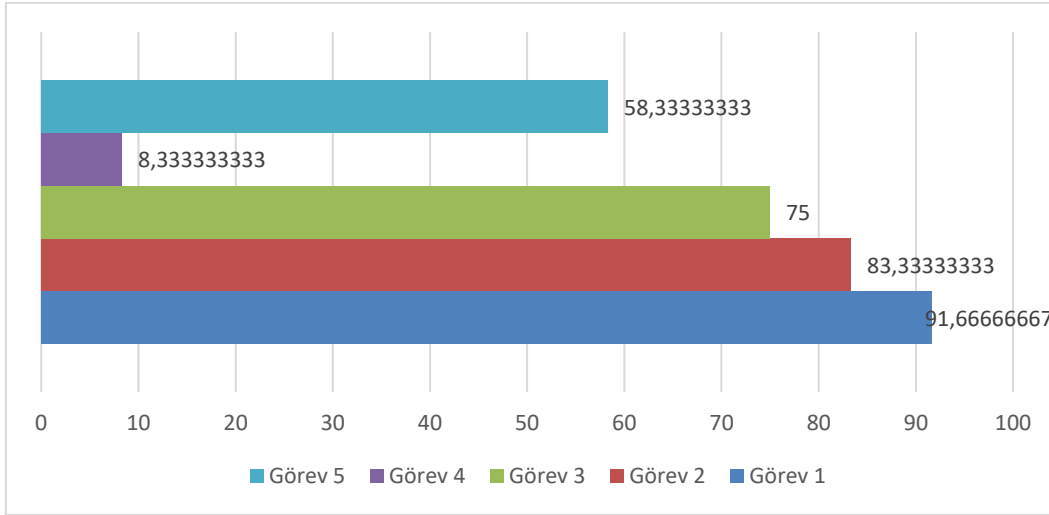
**Tablo 2.** Katılımcıların otantik görevleri tamamlama süreleri

	Görev 1	Görev 2	Görev 3	Görev 4	Görev 5
<b>Katılımcı 1</b>	22	24	01.30	-	15
<b>Katılımcı 2</b>	32	41	01.58	-	01.35
<b>Katılımcı 3</b>	50	43	-	-	26
<b>Katılımcı 4</b>	-	-	-	-	30
<b>Katılımcı 5</b>	15	35	28	-	35
<b>Katılımcı 6</b>	01.31	01.17	-	-	-
<b>Katılımcı 7</b>	50	25	01.07	-	-
<b>Katılımcı 8</b>	17	47	23	-	22

<b>Katılımcı 9</b>	20	-	01.56	-	-
<b>Katılımcı 10</b>	01.34	33	36	-	-
<b>Katılımcı 11</b>	01.30	01.21	01.11	-	-
<b>Katılımcı 12</b>	39	01.16	01.47	01.37	16

Tablo 2 incelendiğinde 11 katılımcının Görev 4'ü tamamlayamadığı görülmektedir. Dolayısı ile en çok başarısız olunan görev Görev 4'tür. Görevin tamamlanamama nedeni soru sıralamasını değiştirmek için gerekli olan ayarın ayarlar sekmesinde değil de ata sekmesinde olmasından kaynaklanabilir. Bunun nedeni kullanıcılara sorulduğunda ise ata sekmesinde ayar olacağını düşünmediklerini ifade etmişlerdir. En çok tamamlanamayan diğer görev ise Görev 5'tir. Bu görev 5 kişi tarafından tamamlanamamıştır. Katılımcılara görevi tamamlama konusunda hangi noktada zorlandıkları sorulmuştur ve bu ayarı düzenle veya kalem simgesinde aradıklarını, ata düğmesinde bu ayara ulaşabileceklerini düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

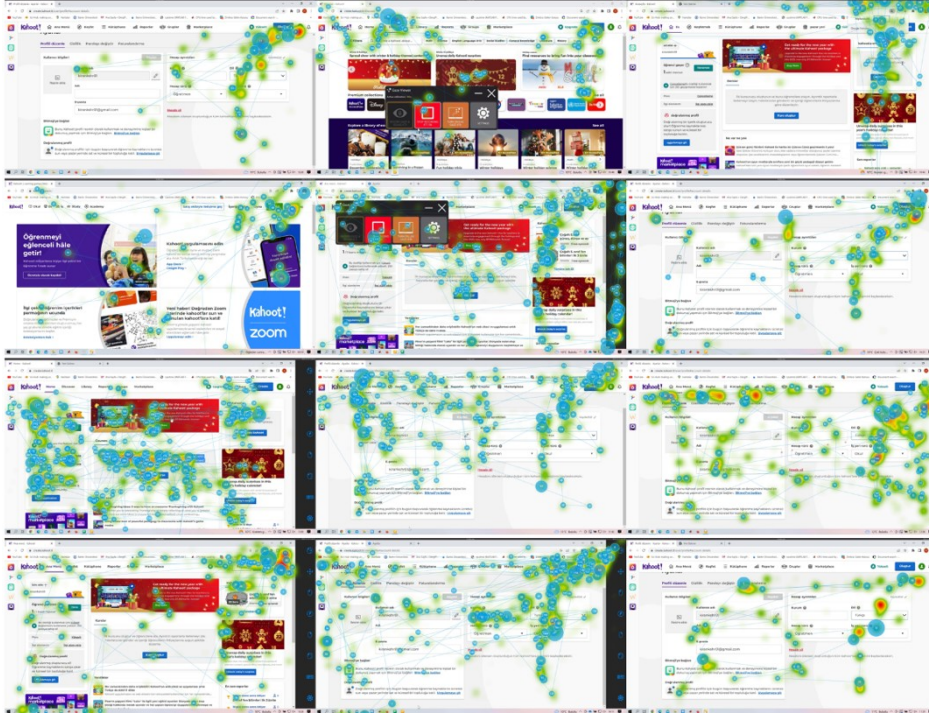
Görevlerin tamamlanma oranları Şekil 1'de verilmektedir.



Şekil 1. Görevlerin kullanıcılar tarafından tamamlanma oranları

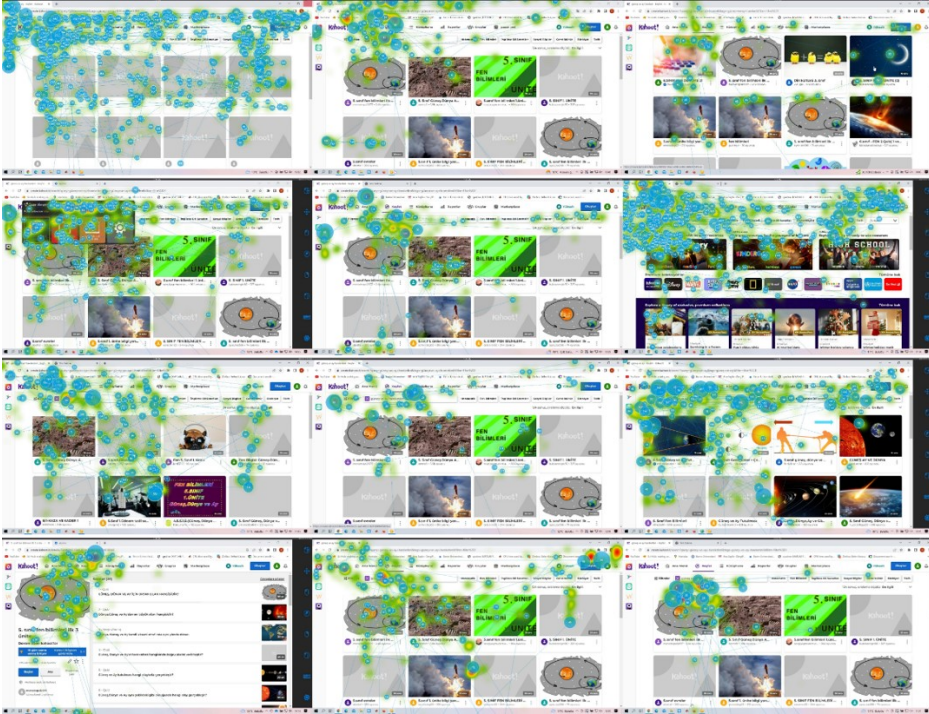
Şekil 1 incelendiğinde; Görev 1'in tamamlanma oranı %91.67, Görev 2'nin tamamlanma oranının %83.3, Görev 3'ün ise % 75'tir. Katılımcılar tarafından en az tamamlanma oranına sahip olan görev ise %8.3 ile Görev 4'tür.

Otantik görev 1'e ait katılımcıların göz hareketleri ve ısı haritası Şekil 2'de verilmiştir.



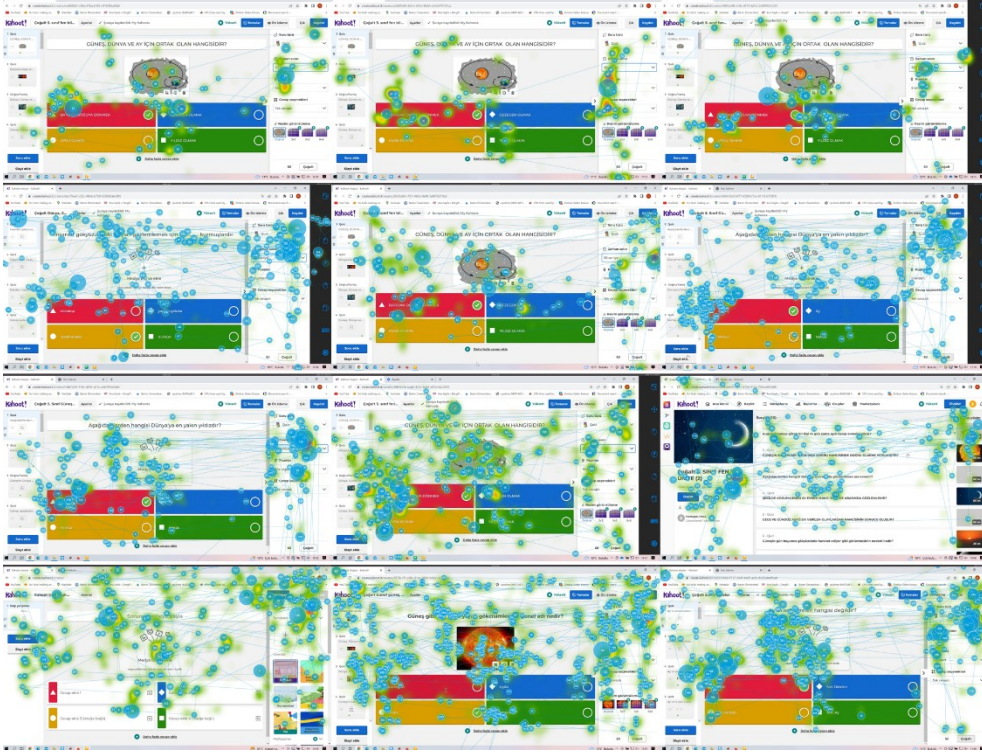
Şekil 2. Otantik görev 1 ısı ve göz hareketleri haritası

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların genellikle sayfanın sağ üst köşesine odaklandığı görülmektedir. Bazı katılımcıların ise tüm sayfada dil değiştirme seçeneğini çok aradıkları da görülmektedir. Otantik görev 2'ye ait katılımcıların göz hareketleri ve ısı haritası Şekil 3'te verilmiştir.



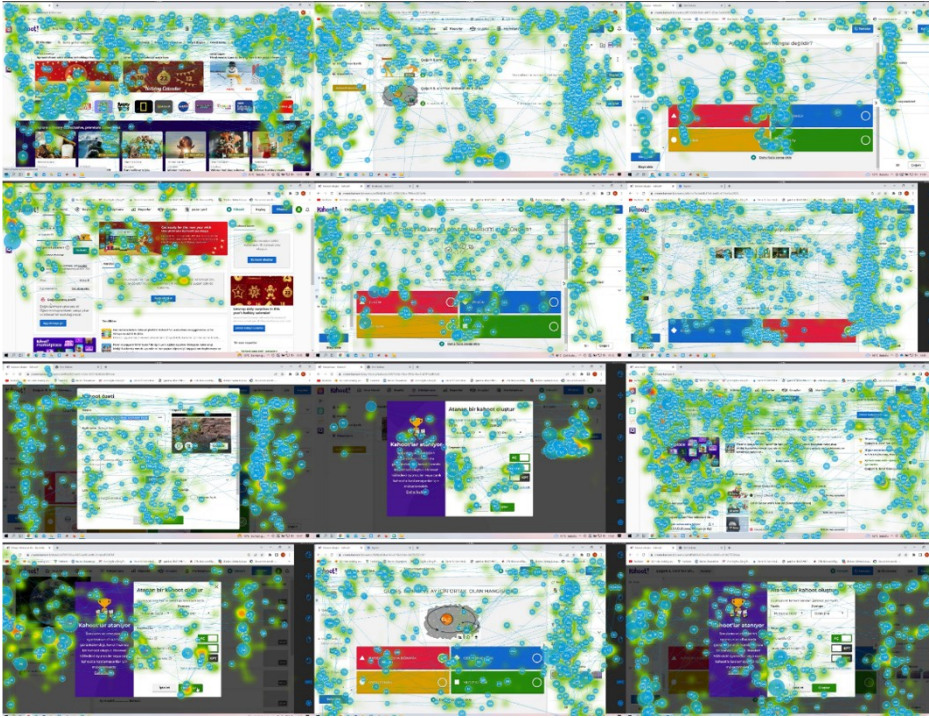
Şekil 3. Otantik görev 2 ısı ve göz hareketleri haritası

Şekil 3 incelendiğinde katılımcıların belirlenen konuyla ilgili sunum arama düğmesini genellikle sayfanın sol üst köşesine odaklandığı görülmektedir. Otantik görev 3'e ait katılımcıların göz hareketleri ve ısı haritası Şekil 4'te verilmiştir.



Şekil 4. Otantik görev 3 ısı ve göz hareketleri haritası

Şekil 4 incelendiğinde katılımcıların spesifik bir konuma odaklanmadığı görülmektedir. Kullanıcılar sayfanın tamamında arama yapıp soruların cevaplanma zamanını değiştirme butonunu aramaktadır. Otantik görev 4'e ait katılımcıların göz hareketleri ve ısı haritası Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Otantik görev 4 ısı ve göz hareketleri haritası

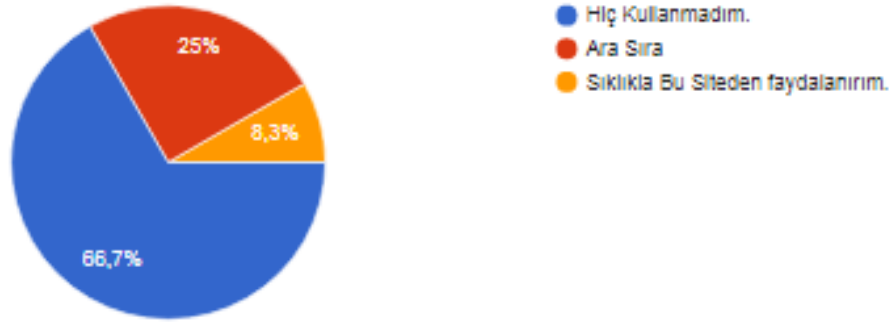
Şekil 5 incelendiğinde katılımcıların sayfa genelinde sağ veya sol kısımlara baktığı fakat sonuçların da söylediği gibi soru sırasını değiştirme ayarını bulamadıkları görülmektedir. Otantik görev 5'e ait katılımcıların göz hareketleri ve ısı haritası Şekil 6'da verilmiştir.



Şekil 6. Otantik görev 5 ısı ve göz hareketleri haritası

Şekil 6 incelendiğinde katılımcıların çoğu sayfanın tamamında tarih ayarını aradığı fakat bulamadıkları görülmektedir. Katılımcılar genellikle bu ayarı sayfanın sağ veya sol tarafında aramaktadır.

Uygulama sonrası katılımcılara Kahoot Web 2.0 ile ilgili soruların bulunduğu bir anket uygulanmıştır. Katılımcılara görevleri gerçekleştirirken herhangi bir zorlukla karşılaşp karşılaşmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların hepsinin (N=12) görevleri yaparken zorlandığını beyan ettiği görülmektedir. Yine katılımcılara “Kahoot Web 2.0 aracını etkin bir şekilde kullanmak için kurs almak gerekli mi?” diye sorulmuş olup katılımcıların hepsinden kurs almak gerekli cevabı alınmıştır. Uygulama sonrası katılımcılara uygulanan ankette Kahoot Web 2.0 aracını daha önce derslerinde kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur ve buna ilişkin cevap Şekil 7’de verilmiştir.



**Şekil 7.** Kahoot Web 2.0 aracını daha önce derslerinizde kullandınız mı? Sorusuna verilen cevapların gösterimi

Şekil 7 incelendiğinde katılımcıların %66,7’sinin (N=8) daha önce Kahoot Web 2.0 aracını hiç kullanmadığını, %25’inin (N=3) bu aracı ara sıra kullandığını ve %8,3’ünün (N=1) ise sıklıkla kullandığını beyan ettiği görülmektedir. Uygulama sonrası katılımcılara uygulanan ankette Kahoot Web 2.0 aracının tasarımı ile ilgili sorular sorulmuş olup buna ilişkin cevaplar alınmıştır. Katılımcıların büyük kısmı Kahoot Web 2.0 aracının kullanımının sadeleştirilerek daha anlaşılır ve kullanılabilir hale getirilmesi gerektiğini söylemektedirler.



### Tartışma ve Sonuç



Literatür incelendiğinde Kahoot Web 2.0 aracının dersler kategorisinde öğretimde bir araç olarak kullanımını inceleyen birçok çalışma yapıldığı ancak, Kahoot Web 2.0 aracının göz izleme cihazı kullanılarak katılımcıların otantik görevleri yerine getirdikleri süreçleri inceleyen başka bir durum çalışmasına rastlanmamıştır.

Kahoot Web 2.0 derslerde öğrenmeyi pekiştirmek veya dersleri daha eğlenceli hale getirmek için kullanılan bir web 2.0 aracıdır, geniş bir kullanıcı kitlesi (öğretmen, öğrenci, aileler vb.) bulunmaktadır, bu sebepten ara yüzün ve düğmelerin daha sade olması gereklidir. Bu açıdan bakıldığında “Keşfet Bölümünün” ilk kullananlar tarafından hemen bulunamadığı, görevi yerine getirirken ki kullanıcıların konuşmaları ve göz izleme cihazı kayıtlarından tespit edilmiştir. Kullanıcılar yine keşfet yerine Bul, Ara gibi kelimeler aradıklarını belirtmişlerdir.

Kullanıcıların diğer bir yaşadıkları sorun ise 4. Sorudaki soruların cevaplama süresini değiştirmede olmuştur. Kahoot Web 2.0 aracında sunumların cevaplama zamanını değiştirebildiğimiz arayüze kalem simgesi ile gösterilen kahoot’u düzenle butonuna basarak ulaşmaktayız. Sonrasında sunumu çoğalt diyerek gerekli ayarlamaların yapıldığı bölüme ulaşılmaktadır. Bu bağlamda hem düzenle hem ATA butonunun olması hem de sunumda değişiklik yapabilmek için sunumu çoğaltmak gerekliliği katılımcılarda kafa karışıklığına sebep olabilmektedir. Çalışmamızda çoğu katılımcı düzenle bölümünü bulmuş, çoğalt uyarısında kafa karışıklığı yaşamışlardır. Ayrıca diğer kullandıkları sunum yapma programlarından alışık oldukları gibi slaytların üzerindeki saniye ayarlarından da tıklayarak soru cevaplama zamanını değiştirmeye çalışmışlardır.

Göz izleme cihazı kayıtları ve kullanıcıların otantik görevleri yerine getirirken ki konuşmalarında en çok 5. ve 6. otantik görevleri gerçekleştiren kullandıkları ATA düğmesi ile ilgili sorun yaşadıkları görülmüştür. Bunun yerine Ayarlar adı altında genel bir düğme konulup sunum ile ilgili tüm ayarların buradan değiştirilmesi sağlanabilir.

Göz izleme cihazı kayıtları incelendiğinde kullanıcıların yine 5. ve 6. Görevlerdeki soru sıralaması ve son tamamlama zamanları ayarları için,   : şekille gösterilen bölümdeki üç nokta üst üste ve kalem işaretinde bu ayarı aradıkları görülmüştür.

4. 5. ve 6. sorular için   : ve ATA düğmelerinin hepsi sunum ayarı yapmak için kullanılmaktadır. Bu ayarlar tek bir ayarlar düğmesinde toplanarak ve her bir ayar alt menülere konularak sayfasının sadeleştirilmesi sağlanabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların odaklanma noktalarının fazla ve dağınık olması, görevlerini bulmakta zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Gagneux vd., (2001) çalışmalarında, odaklanmanın dağılımı ile sayfada geçirilen süre, sayfa kalitesi ve yapısı arasında bir bağlantı olduğunu göstermişlerdir.

Günümüzde Web siteleri eğitim ortamlarında da kullanılmaktadır. Platformlar kullanılarak yapılan öğretim Web Destekli Öğretim olarak tanımlanmaktadır. Web Destekli Öğretim, öğrenci ve öğretmeni zaman, mesafe sınırlaması olmadan buluşturan bir öğrenme sistemi olarak tanımlanmaktadır. Bu sistemde dersler bilgisayar, telefon, tablet, ses, görüntü, animasyonlar vb. aracılığıyla öğretmenin istediği şekilde sunulur ve öğrenci kendi hızına göre öğrenmeyi ayarlar (Tıraşoğlu, 2019).

Katılımcıların site içi gezintilerinde önceki deneyimlerinin ve alışkanlıklarının büyük ölçüde önemli olduğu, gezindikleri web sitelerinde karşlarına çıkan öğelerin alıştıkları şekilde olmasını beledikleri görülmüştür. Katılımcılar, nesnelere tanıdık yerlerde ve bildikleri simgelerle bulmayı tercih etmişlerdir.

### Öneriler

Teknolojinin gelişmesi pek çok alanı etkilediği gibi eğitim alanına da yenilikler getirmiş ve geleneksel öğretim ortamlarının geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Dijital platformların önceki nesillere göre yoğun bir şekilde kullanılmaya başlandığı bilinmektedir (Koç, 2022). Öğrenme platformları, öğrencilere öğretmek istenen konu ne olursa olsun, öğretmen, öğrenci ve diğer paydaşlar tarafından giderek daha fazla kullanılmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ne öğrendikleri ve neleri eksik yaptıklarını görmek için her öğrencinin ilerlemesini takip edebilecek platformlar da geliştirilmiştir. Eğitimde de kullanılmak üzere tasarlanan bu platformların oluşturulması aşamasında birçok alandan uzman ve paydaş ile çalışılması gerektiği bilinmektedir. Bu uzmanlık alanları sadece iyi olarak nitelendirilen bir web sitesini kısa yol çözümleri ile tasarlamamanın pek mümkün olmadığını göstermektedir.

Kullanıcı geri bildirimleri, tek bir teknik ile eğitim platformunun kullanılabilirliğini ve işlevselliğini öğrenme yeteneğine sahip olmadığını göstermiştir. Bu nedenle kullanıcı geri bildirimleri kullanılabilirlik ve işlevsellik sorunlarını irdelemek amacıyla başka bir açıdan çapraz kontrol aracılığıyla da kontrol edilmesi gerektiği düşünülmektedir (Göçeri, 2020). Yapılan araştırmalar neticesinde belirtildiği üzere temel maddelere dikkat ederek; Web 2.0 platformunun etkililiğinin artması adına kullanıcı dostu, daha kullanışlı, daha işlevsel, daha estetik hale gelmesi için güncellenebileceği vurgulanmıştır. Sınırlılıkları belirlenmiş olan teknoloji odaklı oyunlaştırma aracı Kahoot Web 2.0 uygulamasının tasarımında belirlenmiş olan sınırlılıklar giderildikten sonra öğretim programına adapte edilerek sınıflarda kullanılmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.



## Referanslar

- Akın, F. A., & Atıcı, B. (2015). Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Başarısına Ve Görüşlerine Etkisi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2(2), 75-102.
- Aras, G. N. (2020). Soru-Cevap Ve Kahoot Yöntemi İle Yapılan Pekiştirmenin Hemşirelik Öğrencilerinin Başarı Ve Motivasyon Düzeylerine Etkisinin Karşılaştırılması, Hemşirelik Esasları Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, 2020
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Candan, F., (2022) Teknoloji Odaklı Oyunlaştırma Uygulamalarının Öğrenme Sürecinde Kullanılmasının Meta-Tematik Analizi: Kahoot! Örneği, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı
- Çağıltay, K. , Göktaş, Y.(2020) Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler Araştırmalar Eğilimler, (ss.297-314)
- Çetgin, F. (2021). Görsel Sanatlar Dersinde Web 2.0 Araçları (Kahoot) Kullanımı (10. Ve 11. Sınıf Örneği). *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 10(80), 678-684.
- Emecan, S.,(2019) A Case Study In Ninth Grade Students At A State School; Differences Between Kahoot! And Traditional Activities In Terms Of Vocabulary Retention, Ufuk University Graduate School Of Social Sciences Department Of English Language Teaching English Language Education Programme
- Erdoğan, R., Düzenli Çil, B., Şen, H., Karaoğlan Yılmaz, G. (2022). Covid-19 Aşısı Hakkında T.C. Sağlık Bakanlığı Tarafından Yayınlanan Bilgilendirici Videoların Göz İzleme Tekniği İle İncelenmesi, Bartın: MAKÜ-Uyg. Bil. Derg., 6(1), 165-183, 2022
- Gagneux, A., Eglin, V. & Emptoz, H. (2001). Quality Approach of Web Documents by An Evaluation of Structure Relevance. Proceedings of The First International Workshop on Web Document Analysis (Wda2001), 11–14.
- Göçeri, M.S., (2020) A Usability Evaluation Methodology With A Questionnaire Supported With Qualitative Data For Web Site User Interface, Department Of Industrial Engineering, Ph. D. Transferred From Fatih University Which Has Been Closed
- Koç, E. (2019). Göz Hareketlerine Dayalı Beyin Bilgisayarı Arayüzü Tasarımı, İstanbul, 2019
- Koç, G., (2022). The Impact Of The Gamification Tool Kahoot! On Secondary School Students' Grammar Proficiency, Başkent University Institute Of Educational Sciences Department Of Foreign Languages Master In English Language Teaching
- Kurnaz, R. (2018). Online Mağazaların Web Sayfalarına Yönelik Tüketici Dikkat Aktivasyonlarının Ölçülmesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üretim Yönetimi Ve Pazarlama Bilim Dalı İşletme Anabilim Dalı, Temmuz 2018
- Merriam, S. B. (1998). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Mete, F., & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Mirpour, S. (2022). The Effect Of Employing The Online Kahoot Game-Based Learning Platform On Primary Turkish Efl Learners' Grammar Learning Improvement, A Thesis Submitted To The Graduate School Of Bahcesehir University
- Njie, B., & Asimiran, S. (2014). Case study as a choice in qualitative methodology. *Journal of Research & Method in Education*, 4(3), 35-40.
- Online Eğitim Sitesi Nasıl Kurulur?  
<https://www.vedubox.com/online-egitim-sitesi-nasil-kurulur/> 17.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Ömür, S., & Aydoğdu, A. G. (2017). Göz izleme araştırmaları ve iletişim alanında yeni yönelimler. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(4), 1296-1307.
- Pala, F. K., Arslan, H., & Özdiñç, F. (2017). Eğitim Bilişim Ağı Web Sitesinin Otantik Görevler Ve Göz İzleme İle Kullanılabilirliğinin İncelenmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 24-38.

- Rubin, J. (1994). Handbook of usability testing: How to plan, design, and conduct effective tests. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc
- Sağlam, Z., & Karaoğlan Yılmaz, G. (2021). Eğitim Araştırmalarında Göz İzleme: Araştırmalardaki Eğilimlerin Belirlenmesi Bartın: GEFAD / GUJGEF41(3): 1621-1649(2021)
- Subaşı, M., & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Tetik, A., & Korkmaz, Ö. (2018). Örgün ve Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Derslerde Kahoot ile Oyunlaştırmaya Dönük Görüşleri, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2018
- Tıraşoğlu, C. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde söz varlığını geliştirmeye yönelik Web 2.0 araçları: Kahoot! Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.
- Yalım, M., & Gündüz, Ş. (2020). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersinde kahoot kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 1-25.
- Yapıcı, İ. Ü., & Karakoyun, F. (2017). Biyoloji öğretiminde oyunlaştırma: Kahoot uygulaması örneği. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(4), 396-414.

### Extended Abstract

One of the methods used to increase learning is known as game-based learning. Gamification is one of the methods used to make the learning process more attractive and effective for learners. Kahoot Web 2.0 is a simple-to-use platform that can provide real-time feedback in a fun, safe environment. As a result of the research, it has been determined that the reinforcement provided by Kahoot Web 2.0 has an effect on students' success and motivation. With Kahoot Web 2.0, a Web 2.0 tool, online quizzes and discussions can be created, or question types previously prepared by the teacher can be displayed on the screen sequentially through a survey. Then, students can mark the answers and collect points synchronously or asynchronously via the internet with portable devices. After completing the questions, the names of the students who qualify for the ranking are displayed on the monitor. They can give feedback to students about the application. The teacher can also look at the report section of the results and reveal the insufficient parts. Despite all these positive features, the Kahoot Web 2.0 tool and other websites may have usability weaknesses. Eye tracking devices have been developed to reveal these usability vulnerabilities and enable programmers to solve these problems. With developing technology, it has become possible to monitor people's reactions to stimuli by examining their eye movements. One of these methods, the eye tracking technique, provides clues to understand where consumers' attention is focused and how they react to stimuli. Thanks to this technique, systems that make life easier are being developed in many sectors such as digital media, defense industry, education, health, civil aviation and web design.

Usability and functionality have become an important issue on web pages so that users can access information effectively, quickly and dynamically, have the ability to use this information and that this use is satisfied. Various studies are being conducted to determine the relationship between eye movements and cognitive processes and to measure the effect of visual stimuli on decision-making processes. These studies aim to reveal how and to what extent visual stimuli affect people's decisions. In this study, Kahoot Web 2.0, an e-learning environment where online quizzes, surveys or discussions can be created, was analyzed with an eye tracking device. The aim of the study is to determine the usability problems of a digital platform with the help of real users.

In the study, usability testing, which is one of the methods in which a product is tested by the general user base and its usability is measured, was used. Availability; After an application is explained to the target audience who is thought to use the application, the application is used effectively and efficiently by the users in the target audience, and usability testing is called tests that measure the satisfaction of the users using this application. In the study, users are asked to perform predetermined authentic tasks. Data was obtained using surveys, notes taken by the participants regarding the difficulties they encountered while performing the tasks, and eye-tracking device reports. In the study, the use of Kahoot Web 2.0 tool was carried out with 5 authentic tasks and 12 users.

The data of the study was obtained using an eye tracking device, surveys and observation notes. In the first part, participants were asked to perform authentic tasks, and videos and images containing the areas they looked at on the web page were recorded with an eye-tracking device. In the second part, survey questions about the Kahoot Web 2.0 tool were asked to the participants. While preparing the survey questions, care was taken to prepare questions that well describe the aims of the research problem and the boundaries of the research. In addition, in order to collect the data needed for the research results based on the objectives, the participants were asked whether they had difficulty with the tasks, which authentic task they had more difficulty with, and their ratings of the design of the Kahoot Web 2.0 tool.

In the study, an eye tracking device was used to measure eye positions and movements. Eye-tracking is a technique that makes it possible to examine people's eye movements. It can be measured how long a person's eyes look at which part of a web page. While the participants were using the Kahoot Web 2.0 tool with authentic tasks, separate calibration settings were made with the eye tracking device in order to measure their eye movements and how long they spent in the focused area, and separate video images were recorded for each authentic task. For each participant, 1 video and 3 images of the authentic task were recorded.

The study was applied to teachers working in a secondary education institution in Bartın province. The time taken by the teachers participating in the study to complete the authentic tasks was recorded in seconds.

When the video recordings of the study are examined, it is seen that 11 participants could not complete Task 4. Therefore, the most failed task is Task 4. It is thought that the reason why the task cannot be completed may be due to the fact that the setting required to change the question order is in the assign tab, not in the settings tab. The completion rate of Task 1 is 91.67%, the completion rate of Task 2 is 83.3%, and the completion rate of Task 3 is 75%. The task with the lowest completion rate by participants was Task 4 with 8.3%.

Kahoot is a web 2.0 tool used to reinforce learning in lessons or make lessons more fun. It has a wide user base (teachers, students, families, etc.), so the interface and buttons need to be simpler. From this perspective, it has been determined from the conversations of the users and eye tracking device records while performing the task that the "Explore Section" could not be found immediately by the first users. Users again stated that they searched for words such as Find and Search instead of discover. Eye tracking device recordings and users' conversations while performing authentic tasks showed that they mostly had problems with the ATA button, which they used while performing the 5th and 6th authentic tasks. Instead, a general button called Settings can be placed and all presentation-related settings can be changed from there.



## Yaşlı Bireylerin Eğitiminde Geragojik Yaklaşım

Birtan KICIRDAR <sup>\*a</sup>, Hüseyin KAYGIN<sup>b</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

*Makale Geçmişi :*

Geliş :27.06.2024

Düzeltilme :24.07.2024

Kabul :27.07.2024

*Keywords:*

Yaşlılar,

Eğitim,

Öğrenme,

Geragoji.

*Makale Türü:*

Araştırma Makalesi

### Öz

Genellikle toplumlarda, insanların yaşlandıkça düşünce ve ifade etkinliklerinin kaybolduğu ve yaşlıların zekâ, hafıza ve öğrenme yeteneklerinin gençlere göre önemli düzeyde düşük olduğu gibi yanlış ve önyargılı inançlar hâkimdir. Yaşlılıkta eğitim, yaşlıların; sosyal, ekonomik, psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarını karşılanması hakkında bilgi edinmek için en önemli araçlardan biridir. Yaşlıların eğitimi sayesinde, yaşlıların; faydalı olma, anlamlı bir role sahip olma, yeni beceriler geliştirme, eğlenme, fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı bir yaşam sürme gibi ihtiyaçlarını karşılama fırsatına sahip olurlar. Geragoji; yaşlı insanların ayrı bir eğitim teorisini gerektirecek kadar farklı olduğunu savunmaktadır ve yaşlı bireylerle ilgilendiği için yaşlanma konusu ile araştırma ve eğitim açısından ortak bir zemin oluşturmaktadır. Geragoji, disiplinlerarası bir alan olarak tanımlayabileceğimiz gerontoloji ile ilişkilendirilmektedir. Gerontolojinin günümüzdeki gelişimi, bu alanda uzman olarak yetiştirilenlerle artan yaşlı eğitimi taleplerinin yerine getirilmesi ile birlikte geragoji bir bilim olarak şekillenmiştir. Bu çalışmada yaşlıların eğitimine yönelik yeni sayılabilecek bir yaklaşım olan "geragoji" ile ilgili literatür araştırması ışığında tüm yöntemleriyle ele alınmaya çalışılmış ve konunun önemine dikkat çekmek amaçlanmıştır.

## Geragogical Approach The Education Of Individuals In Later Adulthood

### Article Information

DOI:

*Article History :*

Received :27.06.2024

Revised :24.07.2024

Accepted :27.07.2024

*Keywords::*

Senior,

Education,

Learning,

Geragogy.

*Article Type:*

Research Article

### Abstract

Often, societies are dominated by false and prejudiced beliefs that people lose their thinking and expressive activities as they age and that the intelligence, memory and learning abilities of older people are significantly lower than those of younger people. Education in old age is one of the most important tools to learn about meeting the social, economic, psychological and physical needs of older people. Through education of older people, they have the opportunity to fulfil their needs to be useful, to have a meaningful role, to develop new skills, to have fun, to live a physically and mentally healthy life. Geragogy argues that older people are different enough to warrant a separate theory of education, and because it is concerned with older people, it forms a common ground for research and education with the subject of ageing. Geragogy is associated with gerontology, which can be defined as an interdisciplinary field. With the current development of gerontology and the fulfilment of the increasing demands for elderly education with those trained as experts in this field, geragogy has been shaped as a science. In this study, "geragogy", which is a new approach to the

\*İlgili Yazar: birtankicirdar@gmail.com

<sup>a</sup> Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/0009-0001-1416-0879>

<sup>b</sup> Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-1315-0126>

education of the elderly, was tried to be discussed with all its methods in the light of the literature research and it was aimed to draw attention to the importance of the subject.

## Giriş

Son zamanlardaki teknoloji ve tıp dünyasının hızla gelişmesi, yeni tanı yöntemlerinin bulunması, çoğu ölümcül hastalığın tedavisinin bulunması gibi sebepler tüm dünyada sosyal, ekonomik, kültürel ve demografik değişimlerin önünü açmıştır. Ölüm oranının azalması ve doğum oranının artması ile birlikte doğumda beklenen yaşam süresi uzamıştır. Türkiye de bu gelişmelerden payını almış ve yaşlı nüfus oranındaki artış dikkat çekmiştir. Yaşlı nüfus oranındaki artış, yaş ile birlikte ortaya çıkan sorunlara dikkati çekmeye başlamıştır. Kayıplar dönemi olarak tanımlayabileceğimiz yaşlılık döneminde bireylerin yaşamış olduğu statü kaybı, yoksulluk, yalnızlık ve yaş ile birlikte artan hastalıklar bu dönemin göz ardı edilmemesi gereken en önemli sorunlarından olmuştur.

Yaşlı nüfus oranındaki artış ve yaşlılık döneminde yaşanan olumsuz sonuçlar ilerleyen zamanlarda artık daha da göz önüne gelmeye başlamıştır. Biyolojik, psikolojik, fiziksel, sosyal, kültürel ve ekonomik boyutlarıyla ele aldığımızda yaşlanma süreci için elzem politikaların ortaya konması artık ihtiyaç haline gelmiştir. Bu politikalar arasında hayat boyu öğrenme odağında hedeflenen yaşlı eğitimi de yer almaktadır.

Yaşlanma döneminde yaşlı eğitimi göz ardı edilmemesi gereken elzem bir konudur. Bazı yaşlı bireyler bireysel yaşamlarında veya sosyal yaşamlarında sahip oldukları kabiliyetleri kaybetmiş gibi düşünebilirler. Bu düşüncenin giderilmesine katkı sağlayacak yollardan biri de yaşlıların eğitimidir (Emiroğlu, 1995). Yaşlı insanların problem çözme kalitesi, hafıza performansı ve akışkan zekâsı çeşitli eğitim programlarıyla geliştirilebilir. (Onur, 2000). Birbirinden farklı olan eğitim programları, yaşlı bireylerin; fiziksel, zihinsel ve psikolojik hallerine göre planlanıp programlanmaktadır.

Yaşlılara özel olarak planlanan eğitim programları, yaşlıların ayrı bir program ile eğitim alacak kadar farklı olduğunu savunan “geragoji” teorisi ile de alakalıdır. Geragoji teorisinden yaşlı öğrenciler için detaylı eğitim teorilerinin uygulanması beklenmezken daha çok gerontolojik konularda hassaslaşmaları ve farkındalıklarının yükselmesi beklenmektedir (Findsen & Formosa, 2011). Alışık olunan klasik pedagojinin aksine geragojide yaşlı öğrencilerin müfredatları kendilerinin ilgi duydukları şekilde düzenlemeleri için olanaklar sunulmaktadır (Wright, 2016). Geragojik yaklaşımlarla, yaşlıların yaşadığı ya da yaşayabilme ihtimali olduğu olumlu ve olumsuz durumları da göz önünde bulundurarak daha kaliteli ve verimli bir eğitim ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır.

### Yaşlı Popülasyonu ve Yaşlılık

Türkiye’de yaşlı nüfus olarak kabul edilen 65 yaş ve üstü nüfus, 2017’de 6 milyon 895 bin olarak kayıtlara geçerken son 5 yıldaki %22,6 artışla birlikte 2022 yılında 8 milyon 451 bin 669 kişiye ulaşmıştır. Toplam nüfusun içindeki yaşlı nüfus oranı 2017 yılında %8,5 iken, 2022 yılında bu oran %9,9’a kadar ulaşmıştır. Cinsiyet olarak dağılımda ise kadınlar toplam yaşlı nüfusunun %55,6’sını oluştururken erkekler %44,4’ünü oluşturmaktadır. Nüfus artışlarının bu şekilde seyretmesinin sonucunda yaşlı nüfus oranının 2030 yılında %12,9, 2040 yılında %16,3, 2060 yılında %22,6 ve 2080 yılında %25,6 olacağı tahmin edilmektedir (TÜİK, 2023).

Gelişmiş ülkelerde 65 yaş yaşlılığın başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) ‘ye göre de genç yaşlılık: 65-74 yaş, orta yaşlılık: 75-84 yaş, ileri yaşlılık ise 85 yaş ve üstü olarak sınıflandırılmaktadır (Yumurtacı, 2007).

Doğumla başlayan yaşam sürecinde insanlar çocukluk, gençlik, yetişkinlik ve yaşlılık evrelerinden geçerler. Bu evreler her insan için farklıdır ve kimin “yaşlı” sayılacağı kültüre, zamana ve topluma göre değişir. Bazı toplumlarda insanlar yaşları nedeniyle, bazılarında ise fiziksel yetenekleri ve sağlık sorunları nedeniyle “yaşlı” olarak sınıflandırılır (Müftüler , 2018).

Sınıflandırmalara rağmen gerontologların çoğu bunun belirleyici olmasını sorgulamaktadır. Çünkü yaşlılık herkes için ortak sınıflandırmalara dâhil edilecek bir dönem değildir ve her yaşlı için ayrı bir

anlam ifade etmektedir (Schuetz, 1982). Yaşlanma; bir kişinin yapısal ve organizmik yıkımına neden olan, iş verimliliğinde azalmaya, denge kaybına ve sağlığın bozulmasına yol açan, değişikliklere uğradığı bir yaşam sürecidir (Yumurtacı, 2007). Ülkemizde yaşlılık, genellikle hastalık ve düşkünlük olarak tanımlanır ve bu dönem kayıplar dönemi olarak da adlandırılmaktadır (Tufan , 2014). Öte taraftan yaşlanma dönemi aktif ve üretken olunan bir dönemdir (Kılavuz, 2002). Yaşla birlikte zihinsel ve fiziksel kapasite azalmasına ve hareket kabiliyeti düşmesine rağmen kişi kendini yaşlı hissetmeyebilir (DPT, 2007a). Bundan sebeple çok kötü bir dönem olarak görmektense toplumun yaşlılara karşı pozitif bir bakış açısı ile yaklaşımları ve yaşlılık dönemimin doğal bir seleksiyon olduğunun farkına varmaları gerekmektedir (Çilingiroğlu & Demirel, 2004). Yaşlılık durağan ve değişmeyen bir yaşam dönemi değildir. Aksine, yaşlılık çeşitli güçlerin etkileşimini içerir. Bu güçlerin özünde, yaşamın her aşamasındaki zorluklara rağmen sebat etmek için gereken bilgeliği ve içgörü vardır (DPT, 2007a).

### Yaşlılıkta Eğitim

Ulusal Yaşlanma Çalıştayı, yaşlıların yaşlandıkça düşünce ve ifade etkinliklerini kaybettiklerine dair inancın yanlışlığına dikkat çekmiş ve yaşlıların zekâ, hafıza ve öğrenme yeteneklerinin gençlerden önemli ölçüde daha düşük olduğuna dair inancın, yaşlıların toplumla bütünleşmesini engelleyen yaygın bir önyargı olduğunu belirtmiştir (Tufan, 2007). Yaşlanma sürecinde tüm bilişsel işlevler azalmaz. Bazı bilişsel işlevler kendi özelliklerine ya da bireysel özelliklere bağlı olarak çok fazla değişmeyebilir. Ancak bireyin yaşam kalitesini belirleyen sosyo-ekonomik koşullar, eğitim düzeyi, hastalıkları ve psikolojik durumu, bireyin anatomik yapısı gibi faktörler yaşlılıkta bireyin bilişsel yeteneklerini etkiler. Bu nedenle, tüm yaşlılar bilişsel değişiklikler açısından eşit derecede şanslı değildir. Bazı bireyler tatmin edici bir yaşlanma gösterebilir ve bilişsel yetenekleri gençlik dönemleriyle aynı seviyede ya da gençlik dönemlerine göre daha gelişmiş olabilir (Er, 2009). Bu nedenle yaşlılık döneminin özelliklerini ilişkin çalışmalarda, yaşlılıkta düşünce ve ifade etkinliğinde genel bir kayıp olmadığı savunulmaktadır. Düşünce ve ifade verimliliği, bireylerin zaman içinde edindikleri eğitim düzeyine, mesleğine, iş yaşamındaki konumuna ve pozisyonlarına bağlıdır. Her insanın kendine özgü bireysel bir yaşlanma sürecinden geçerek yaşlandığı unutulmamalıdır (Tufan, 2007). Yani yaşlanma biriciktir ve bireyin geçmiş ömründe nasıl yaşadığının bir sonucudur.

Yaşlılıkta eğitim, yaşlıların; sosyal, ekonomik, psikolojik ve fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması hakkında bilgi edinmek için en önemli araçlardan biridir (Kılavuz, 2002). Bilgi sağlamanın yanı sıra davranışları etkileyen bir sosyalleşme faktörü olarak eğitim, yaşlıların; başkalarıyla temaslarını sürdürmelerine, ufuklarını genişletmelerine ve anlamlı faaliyetler geliştirmelerine yardımcı olur. Eğitim sayesinde yaşlılar faydalı olma, anlamlı bir role sahip olma, yeni beceriler geliştirme, eğlenme, fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı bir yaşam sürme, saygı görme, özdenetim sahibi olma ve kendileri olma ihtiyaçlarını karşılama fırsatlarına olanak tanımaktadır (Kurt, 2008).

Yaşlıların çoğunun, nüfusun diğer kısmına göre eğitim düzeyi daha düşüktür. Genellikle iyi eğitilmiş olmasalar da, yaşlı insanlar öğrenme kapasitesine sahiptir ve genellikle "sözlü ve yazılı becerilerde" genç öğrencilerden daha iyi performans gösterirler. Ancak yine de tüm yaşlı insanların öğrenmeye devam etmesi gerekmektedir (Marus, 1978). Çünkü yaşla birlikte gelen bazı radikal ve kademeli değişikliklere uyum sağlamaları onlar için avantaj olacaktır. Emeklilik, sevdiklerinin ölümü, yeni yaşam koşulları, fiziksel rahatsızlıklar, giderek karmaşıklaşan teknolojiler ve hareket eksikliği bu değişikliklerden yalnızca birkaçıdır. Birçok yaşlı insanın az eğitilmiş olması, yaşam memnuniyetlerini arttırmaları ve uyum sağlama becerilerini güçlendirmek için öğrenme programlarına ihtiyaç duyduklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca bu öğrenme programları eğitim düzeyi düşük yaşlılara uygulandığında, daha fazla farklı yaşlı bireyi cezbetmesi muhtemeldir (Schuetz, 1982).

Dünyanın birçok ülkesinde yaşanan demografik değişiklik ile eğitim politikalarının önemi yaşlı nüfus odağında önem kazanmıştır (Yumurtacı, 2007). Yaşlı nüfusla ilgili eğitim politikalarının uygulanmasında, yaşlıların katılımı ve sosyal entegrasyon açısından toplumdaki diğer gruplarla işbirliği göz ardı edilmemelidir (Emiroğlu, 1995). Öte yandan, yaşlılara değişen dünyanın gerektirdiği yeni becerilerin kazandırılması için eğitim verilmeli ve bu verilen eğitim "yaşam boyu öğrenme" kavramı altında sürekli olarak yer almalıdır. (Gündoğan, 2001). Yaşam boyu öğrenmenin, ileri yaştaki bireyler açısından; karşılaşılan öğrenme zorluklarının yenmede, hayatın içine adapte olunmasında önemli rol oynadığına, insanın doğası gereği sürekli öğrenebilen varlık olduğunun kanıtlanmasında ve bilinçli toplumlar

yetiştirilmesinde büyük bir rolü olduğu unutulmamalıdır. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme özelinde yaşlıların eğitimi, uzun süredir tartışılan konulardan biri olmakla beraber 1970'lerden itibaren yaşlıların eğitimleri için üniversiteler kurulmuştur ve bu üniversiteler, örgün eğitimlerine devam ederken sayıları da günden güne artmaktadır (Formosa, 2019).

Yaşlı eğitimleri, yaşlılığa hazırlık konusunda farkındalık yaratmakla başlatılabilir. Daha sonra, yaşlılığa hazırlık eğitimine ek olarak, sağlıklı yaşam tarzları, psikoloji, boş zaman etkinlikleri, iş ve mesleki eğitim, teknoloji, kamu hakları ve sorumlulukları, bakım, din, okuryazarlık, finansal yönetim ve tarım gibi konularda eğitim verilmelidir. Eğitim, andragojik ve gerontolojik ilkeler dikkate alınarak profesyoneller tarafından verilmelidir (Dağlı, 2018).

Yaşlı eğitimi, bireylerin hayatlarının bu döneminde kendilerini daha iyi hissetmeleri, topluma daha aktif katılmaları ve kendilerine olan güvenlerini arttırmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Yaşlı eğitimi ve geragoji birbirine sıkı sıkıya bağlı iki kavramdır ve yaşlı bireylerin eğitimine yönelik yaklaşımlarını şekillendirmektedir. Bu çalışmayla; yaşlı eğitimi programlarının daha etkili ve katılımcıların ihtiyaçlarına uygun olmasının sağlanması, yaşlı bireylerin öğrenme deneyimlerinin iyileştirilmesi ve böylelikle yaşam kalitelerinin artırılması noktasında bilimsel bir yaklaşım olarak geragojiye ve ilkelerine ışık tutmak amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, literatür taramasına dayalı bir derleme çalışması olarak belirlenmiştir. Literatür taraması, belirli bir konuyla ilgili daha önce yapılmış araştırmaların detaylı bir incelemesidir. Bu süreç, bir konu hakkında mevcut bilgilerin detaylı bir değerlendirmesini sunarak, okuyucuya mevcut bilgi düzeyini ve bilinmeyen alanları gösterir. Bu sayede, yeni bir araştırmanın gerekliliğini veya neden bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirleyerek, araştırmanın temelini oluşturur (Denney & Tewksbury, 2013).

Çalışmada, günümüzde ön plana çıkmaya devam eden yaşlı eğitiminin ve geragojinin önemini konu olan ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiş, elde edilen veriler araştırmanın amacı doğrultusunda düzenlenerek aktarılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Çalışmaya veri oluşturan kaynaklar, 1978-2023 yılları arasındaki; yerli ve yabancı indeksli dergilerden, ulusal ve uluslararası kitaplardan oluşmaktadır. Yaşlı eğitimi ve geragoji ile ilgili çıkan sonuçlar çalışmanın amacına uygun olarak değerlendirilip, sistematik bir şekilde sunulmuştur.

## Bulgular

### Yaşlı Bireylerin Eğitiminde “Geragojik” Yaklaşım

Geragoji; ileri yaştaki bireylerin ayrı bir eğitim teorisini gerektirecek kadar farklı olduğunu savunmaktadır. Bazı eleştirmenler geragojiden yaşlı öğrenciler için kapsamlı eğitim teorileri beklenmemesini, sadece gerontolojik konulara karşı farkındalık ve duyarlılık beklenmesini savunmaktadır (Yeo, 1982).

“Yaşlı yetişkin eğitimi” kavramı 16. Yüzyılın başlarında Çekya’da Comenius tarafından ortaya atılmış olsa da “geragoji” terimi ilk olarak Lebel’in (1978) “Yaşam Boyu Öğrenme” adlı makalesinde yer almıştır. Yeo (1982) bundan birkaç yıl sonra herhangi bir eğitim teorisi geliştirmeden “eldergoji” terimini ortaya atmıştır. Geragoji kavramını daha da genişletmeye yönelik kapsamlı bir girişim ise John’un “Yaşlılara Öğretmek ve Sevmek” (1983) ve “Geragoji: Yaşlılara Eğitim İçin Bir Teori” (1988) adlı kitaplarında ortaya konmuştur (Akt. Finsden & Formosa, 2011).

Yaşlı yetişkinler günümüz öğretim stratejileriyle alakalı tartışmalarında ikinci plana atıldığından dolayı, geragojiye ilişkin literatürün bütüncül niteliği ümit vericidir. Yine de geragoji literatürünün bütünselliği, eleştiriden uzak olması sebebiyle eleştirilmektedir (Formosa, 2005).



Geragoji, yaşlı bireylerle ilgilendiği için yaşlanma konusu ile araştırma ve eğitim açısından ortak bir zemin oluşturmaktadır (Kilian, 2007). Disiplinlerarası bir alan olarak tanımlayabileceğimiz gerontoloji; geriatri (klinik yaşlı alanı), mimarlık (yaşlılar için tasarımlar), teknoloji (yaşlılar için inovasyonlar), sosyal hizmet (yaşlı bakımı), psikoloji (yaşlılıkta depresyon ve anksiyete) ile ilişkilendirilmektedir. Çünkü bu işbirliği olmadan yaşlılar için hedeflenen eğitim programlarının uygulanması oldukça güçtür (Kilian, 2009). Artan yaşlı nüfusuna bağlı olarak gerontolojinin gelişimi ve gerontoloji alanındaki uzmanların sayısındaki artış, geragojinin bir bilim olarak şekillenmesine katkıda bulunmaktadır.

Yetişkin insanlar için kendi kendine öğrendikleri ve kendilerini değerlendirebildikleri öz-yönelimli öğrenme ön plana çıkarken, bu durum yaşlı insanlarda değişmektedir. Çünkü yaşlı insanlar hedefleri konusunda biraz kararsızdırlar ve öğrenme yetkinliklerine aşına değillerdir. Bu nedenle alanında uzman bir kişi rehberliğindeki öğrenme ön plandadır (Schuetz, 1982). Yaşlılar, çoğu zaman gerçekçi amaçlara sahip olmayabilirler ve öğrenme fırsatları hakkındaki farkındalıkları düşük olabilir. Bu sebeple öğretim programlarının planlanmasında rehberliğe ihtiyaç duymaları olağandır (Housden, 2007).

Yaşlılar genellikle, karşılaşılan problemlerle tek başlarına başa çıkma konusunda yeterli yeteneklerden yoksun olabilirler. Bu durumda, karşılaşılan problemlerin başkaları tarafından çözülmesi için, yaşlılar yol gösterecek kişilerden, kurumlardan ve süreçlerden yararlanmayı öğrenebilirler. Ancak; aşırı öğretici bir roldeki eğitmen, yaşlı öğrenenlerde eğitim süreci boyunca pasifliğe neden olma tehlikesi de yaratabilmektedir (Findsen & Formosa, 2011).

Geragoji eğitmenleri, yaşlı bireylerin öğrenim süreçlerine ilk olarak detaylı bir değerlendirme ile başlarlar. Yani; kişinin ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitim geçmişinin öğrenilmesi, fiziksel ve psikolojik olarak güçlü ve zayıf yanlarının tespit edilmesi gibi parametreler değerlendirilir. Bunların sonucunda amaçlar ve hedefler belirlenerek öğrenim süreci başlatılır (Martha T., 1988). Yaşlı bireyler yönlendirilmeye ihtiyaç duyarlar. Çünkü, eskiden sahip oldukları pratik yeteneklerinden yoksundurlar. Bilgi birikimleri ve tecrübelerinden yola çıkılarak eğitim programı planlanır (Kilian, 2007).

Geragoji kavramını iletmeye ve yaygınlaştırmaya yönelik çeşitli bilimsel çalışmalar yürütülmüştür. Yaşlı yetişkinlerin öğrenmelerini araştıran bazı akademisyenler (Baringer, Kundra, & Nussbaum, 2004; Paterson, 1983; Van Wynen, 2001) eğitimcilerin uzun bir aradan sonra yaşlı yetişkinlerin nasıl sınıflara kolayca adapte edebileceklerine odaklanmışlardır. Baringer ve arkadaşları, çok uzun aradan sonra sınıflara dönen yaşlı yetişkinlerin çoğunlukla özgürce hareket etmelerinden dolayı, sınıf yönetiminde bir güçlük karşılı karşıya kaldıklarını vurgulamışlardır (Baringer, Kundra, & Nussbaum, 2004). Yaşlı yetişkinler, eğitmen ve öğrenen arasında pozitif bir ahenk olduğu öğrenme ortamlarında başarıyı yakalarlar. Çünkü böyle bir ortam çok fazla motivasyon, heyecan ve bir birlik algısı oluşturan sosyal ortamlara dönüşmektedir (Wlodkowski, 2008). İlave olarak, ders materyalleri yaşlı yetişkin öğrenenlerin hayal güçlerini canlandırmada başarı yakalayacaksa, soyut öğeler yerine yaşlı öğrenenler arasında daha fazla bilinen “asıl hayati” anımsatacak şekilde sunulmalıdır (Peterson, 1983).

Geragojideki öğretim yöntemleri, öğretmenler tarafından kullanılan fikirler ve stratejiler açısından farklılık göstermektedir. Örneğin andragojide (yetişkin eğitiminde); kendi kendine öğrenme, katılımcı olarak karar alma süreci ve problem merkezli faaliyetler ön planda iken geragojide; eğitmen tarafından yönlendirilen öğrenme, denetimli olarak karar alma süreci ve kişi merkezli faaliyetler ön plana çıkmaktadır (Schuetz, 1982).

Geragojinin kişi merkezli öğrenimi; öz farkındalığa, yalnızlıktan ve birlikte olmaktan zevk almaya, değişimi kabul etmeye ve bu değişime ayak uydurmaya yaşlıyı isteklendirmektedir. Yaşlılar için tasarlanan öğrenme programlarının çıktıları, bireysel ve sosyal yeteneklerin geliştirilmesine odaklanmalıdır. Bu hedefler, yaşlıların ihtiyaçlarına özgü olarak kişiselleştirilerek, etkili iletişimi destekleyen bir müfredatı ile desteklenmelidir (Schuetz, 1982).

Çoğu yetişkinin sağlığının iyi ve yeterli olduğu söylenebilir. Bir kurumu aramak, bir iş uzmanına ulaşmak, form doldurmak, kredi alabilmek, fatura ödemek için; yeterli hareket kabiliyetine ve okuryazarlığa sahip yetişkinlerin çoğu bu işleri kendileri halledebilmektedir. Ancak; yaşlı bir kişi bu sorunları kolaylıkla çözemeyebilirler. Yaşlıların birçoğu; araba kullanmayı bilmiyor, bürokratik formaliteleri anlamıyor, avukatlardan ve bankacıardan korkuyorlar, ifadeleri net bir şekilde okuyamayabiliyor ya da telefondaki diğer kişinin ne dediğini ve neyden bahsettiğini

anlayamayabiliyorlar. Bu durumlar çoğu yaşlının yardım almadan problemleri çözüme kavuşturmalarına engel olmaktadır (Schuetz, 1982). Çok farklı olan yaşlı yetişkin öğrenenlerin eğitim geçmişlerini ve katılım sebeplerini yönetmek; öğrenenlerin işitme, görme veya bellek kaybı gibi yaş ile birlikte ortaya çıkan hastalıklarına uyum sağlamak en temel zorluklardandır. Bununla birlikte öğrenme deneyiminin son derece olumlu olması ve kişiyi tatmin etmesi, pek çok zorluğa rağmen bu zorlukların üstesinden gelinebilmesi anlamını taşımaktadır (Simson, Estina, & Laura B, 2002).

Bununla birlikte birçok yaşlıda hem özgüven eksikliği, hem de nasıl davranmaları gerektiği konusunda kaygı ve belirsizlik gözlemlenebilir. Yine birçok yaşlıda karşılaşılan artmış benlik ve statü kaybı, yaşlı eğitiminde uzman eğitmen gözetiminden fazlasına ihtiyaç duyulduğu göstermektedir (Cavan, 2013). Ayrıca ileri yaş ile birlikte artan sağlık sorunlarından biri olan görme problemleriyle karşılaşmak eğitmenler açısından çok muhtemeldir. Bu nedenle, yaşlı öğrenenler görsel öğrenme yerine işitsel öğrenmeyi de tercih edebilirler (Van Wynen, 2001).

Yaşlılar, genç yetişkinlere göre daha fazla tecrübeye sahiptirler. Aynı zamanda geleneklerine bağlılık konusunda da öndedirler. Sahip olunan bu tecrübe ile birlikte geleneklerini de randımanlı kullanabilirler. Buna karşın, bu tecrübeler her zaman yaşlıya yararlı değildir. Çünkü yaşlılar eğitim süreçlerinde en büyük tecrübelerin yanında en büyük hayal kırıklıklarını da bu tecrübelerinin içine dâhil ederler. Bu olumsuz tecrübeler yaşlının değişmesine engel olursa, eğitim sürecine de engel olur. Ancak revize edilip güncel olgulara uyarlanırsa da eğitim süreci hızlanır. Sosyal etkileşim, eğitim planlamasının içeriği, yaşlıların tecrübesinin değerlendirilmesi, bu tecrübelerle odaklanarak eğitim deneyiminin kalitesinin yükseltilmesi, geçmiş yaşamın incelenmesi ve yorumlar yapılması konularında eğitimcileri bir yol gösterici olarak, yaşlı öğrenenlerin deneyimlerini en üst seviyeye yükseltebilmektedirler (Moody, 2013)

Geragoji, öğrencilerin kişisel olarak gayelerini ve izlencelerini eğitmenlerin onayıyla planlamaları olarak değil, eğitmenlerin bir plan ve program dâhilinde yaşlı öğrenenlerden geri dönüt almalarıyla oluşturulan bir sistemi içermektedir (Knowles M. , 1984). Schuetz (1982), eğitim programlarını eğitmenlerin planladığı durumlarda, yaşlı öğrenenlerin göz ardı edildiği anlamı çıkarılmaması gerektiğini ve yalnızca öğrenme süreci ile ilgili koordinasyon rolünün dışında ikincil bir rol olarak düşünülmesi gerektiğini açıklamıştır.

Dezavantajlı gruplardan biri olarak tanımlanan yaşlı bireylerin eğitimine ilkesel bir bakış açısıyla yaklaşan Formosa, geragoji ilkelerini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Öğrenim, kişisel bağımsızlığı koruyacak yetenek ve kaynakları sağlamayı hedeflemelidir. Bu nedenle, bir eğitim kursuna başlamadan evvel, yararlı ve pratik sonuçlara vurgu yapılmalı ve verilen görevler yaşlı insanlar için anlamlı olmalıdır. Zevk, merak, bilgi arama ve iletişim tipik öğrenme yollarıdır.
- Uzun sözlü sunumlara dayanmak yerine öğretim yöntemlerini çeşitlendirmeye ihtiyaç vardır. Günümüz öğrencilerinin gereksinimlerine yanıt veren esnek, disiplinler arası bir yaklaşım hayati önem taşımaktadır.
- Eğitmenler, sunulan fikirlerin sayısını sınırlandırarak konuya net bir şekilde odaklanmalıdırlar. İlgisiz veya aşırı dikkat dağıtıcı kavramlardan uzak durmalıdır.
- Eğitmenler, disiplin veya ezberci öğrenme yerine, sıcak ve olumlu geribildirim, onay ve teşvikle katılımı teşvik etmelidir.
- Öğrencilerin görevleri ve bu görevleri tamamlaması genç öğrencilere göre daha uzun zaman alabilir. Ayrıca kendilerini rahat hissedene kadar bir göreve tekrar tekrar dönmek isteyebilirler. Öğrencilere bir kavramı anlamaları için mümkün olduğunca çok fırsat vermek amacıyla örnekler farklı bağlamlar kullanılarak düzenli ve sık bir şekilde pekiştirilmelidir.
- Öğrencilerin geçmiş tecrübeleri, anlayışlarının temelini oluşturmada yararlı olabilir. Eğitmenler, kişisel yaşam deneyimlerine dayanarak her bir öğrencinin kendi tarzında yaratıcı olmasını sağlayan belirli yetenekleri gözden geçirmelidir. Geçmişte (örneğin okulda) öğrenilen fakat bir süredir kullanılmayan bilgilerin gözden geçirilmesi de önemlidir (Formosa, 2002).

Geragoji kapsamında yaşlı yetişkinlerle çalışacak olan eğitmenlere Housden'ın tavsiyeleri Kaygın (2020) tarafından aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

- Yaşlı öğrenenler konuştuğunda, jest ve mimikleriyle onlara tüm odağını vererek dinlediğini gösterin.
- Tüm hatıralarınızın size özel olduğunu anımsayarak geçmişle alakalı olan inançlarınızı sorgulamaya istekli olun.
- Eğitimi ve yaşlı öğrenciler yargılayıcı olmayan bir duruşu kabullenirlerse, anıların paylaşımı daha derin bir seviyede gerçekleşecektir.
- Anıların daha geniş çapta yayılmasına izin verildiği durumlar dışında, grup içinde gizlilik korunmalıdır.
- En başından beri öğrencilerle iyi bir ilişki kurarak ve güvenilir olduğunuzu göstererek konforlu bir öğrenme ortamı yaratın.
- Yaşlı öğrencilere asla hatıraları özelinde konuşmaları için ısrar edilmemelidir.
- Öğitmenler, öğrencilerin ruh hallerine dikkat etmeli ve hayatlarında olup biten ve oluşabilecek kafa karışıklığı durumlarını etkileyebilecek farklı şeylere karşı duyarlı olmalıdır.
- Yaşlı öğrencilere farklı gereksinimleri olan kişiler olarak bakılmalıdır.
- Öğitmenler, bir eğitim oturumuna neyin başarılması gerektiğine dair sabit bir fikirle katılmamalıdır.
- Öğitmenler tehdit edici olmayan bir ortam yaratabilmeli ve öğrenciler için uygun bir hızda hareket edebilme, herkese karşı şeffaf olma gibi niteliklere sahip olmalı veya bu nitelikleri geliştirmelidir.

### Tartışma ve Sonuç

Dünyada hızla artan yaşlı nüfusu ve beklenen yaşam süresinin uzaması, toplumsal sorunlar ve çözüm yollarının araştırılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda, yaşlıların fiziksel, sosyal ve mental sağlıklarını iyileştirmek temel amaç haline gelmiştir. Gelecekte, yaşlılıkla ilgili sorunlar ve yaşlanma, projelerin merkezinde yer alacaktır.

Yaşlı nüfusun artışı karşısında ülkelerin sadece sağlık sektöründe değil, başta sosyal sektörler olmak üzere diğer alanlarda da hazırlıklı olması gerekmektedir. Bir toplumda yaşlı nüfusun artması, yaşlıların psikolojik, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektirir (Ceylan, 2015). Yaşlı bireyler ile ilgili üretilen politikaların başında “yaşlı eğitimi” yer almaktadır. Çünkü emeklilikle birlikte daha fazla boş zamanı olan yaşlıların bu dönemi daha kaliteli bir şekilde geçirmeleri amaçlanmaktadır. Özellikle emeklilik sonrası dönemi verimli geçirebilmeleri için yaşlılara yönelik eğitim programlarının çeşitlendirilmesi ve kişiselleştirilmesi önem arz etmektedir.

Yaşlılar için genellemeler yapılması genellikle eleştirilmektedir. Bunun nedeni, yaşlıların yaşam koşulları, sağlık durumları ve gelir durumları açısından farklılık göstermesidir (McNamara & Williamson, 2012). Yaşlılar arasında görülen bu farklılıklar, yaşlı eğitimi için özel bir yaklaşım olan geragojiyi gerekli kılmaktadır. Geragoji, yaşlıların eğitimi için özelleştirilmiş metodolojiler ve hedefler sunmaktadır. Bu yaklaşım, eğitim programlarının yaşlıların özel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak tasarlanmasını öngörür. Geragoji, diğer eğitim teorilerinden farklı olarak, daha odaklanmış metodoloji ve amaçlara sahiptir çünkü yaşlı eğitiminin netlik gerektirmesi ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılması zorunludur. Geragoji perspektifiyle hazırlanan yaşlı eğitimi programları, öğretmenlerin yaşlıların fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik durumları hakkında derinlemesine bilgi edinmelerini sağlar, bu da sunulan eğitimin kalitesini önemli ölçüde artırır.

Daha önce de belirtildiği gibi, gerontoloji, birçok bilim dalıyla bağlantılıdır ve doğrudan yaşlılık dönemindeki insanların yaşam kalitesini artırmaya çalışır (Kalınkara, 2011). Yaşlanma ve yaşlılığın bilimi olarak tanımlanan gerontolojinin günümüzdeki gelişimi, günümüzde yaşlı eğitimi ile eğitimcilerin geliştirilmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Ülkemizde artan yaşlı eğitimi taleplerini karşılamak için, geragoji alanındaki çalışmaların yoğunlaşması ve devam etmesi zorunludur.

Günlük yaşamın gerektirdiği yeniliklerden uzak olan yaşlılar, aktif kalmak ve yaşam kalitelerini artırmak için yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine daha fazla dâhil olmak istemektedir (Kılıç, 2018). Yaşlı eğitimi alanında Türkiye’de faaliyet gösteren halk eğitim merkezleri, sürekli eğitim merkezleri, belediyeler, sivil toplum kuruluşları, üçüncü yaş üniversiteleri ve aktif yaş alma merkezleri gibi kurum ve kuruluşlarda görev yapan personelin geragojik bakış açısına sahip olması ve bu alanda yetkinleşmeleri için geragoji

eğitimlerine teşvik sağlanmalıdır. Ayrıca, bu eğitim ortamlarına katılacak yaşlı bireylerin daha aktif katılımını sağlamak amacıyla geragojik yaklaşımın benimsenmesi önemlidir. Çünkü yaşlı bireylerin, kendilerini ifade edebildikleri, günlük hayattan unsurlar görebildikleri ve daha rahat hissedebildikleri bu tür ortamlar, ancak geragojik bakış açısına sahip eğitimler tarafından tasarlanabilir.

Sonuç olarak, yaşlıların eğitiminde geragojik yaklaşımın benimsenmesi, yaşlıların toplum içinde aktif ve kaliteli bir yaşam sürmelerini sağlayacak temel bir adımdır. Bu yaklaşımla, eğitim programlarının etkinliği artırılarak yaşlıların yaşam boyu öğrenme süreçlerine katılımı teşvik edilecek ve böylece sosyal entegrasyonlarına destek sağlanmış olacaktır.

### Referanslar

- Baringer, D., Kundra, A., & Nussbaum, J. (2004). Handbook of communication and aging research. J. Nussbaum, & J. Coupland içinde, *Instructional communication and older adults* (s. 543-562). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Cavan, R. (2013). Self and role in adjustment during old age. *Human Behavior and Social Processes*, 526-536.
- Ceylan, H. (2015). Yaşlanan Türkiye'de yaşlı bakım personeline duyulan ihtiyaç. ve yaşlı bakım programlarının önemi. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 5(5), 61-68.
- Çilingiroğlu, N., & Demirel, S. (2004). Yaşlılık ve Yaşlı Ayrımcılığı. *Geriatric Dergisi*, 7(4), 225-230.
- Dağlı, Y. (2018). Yaşlılık dönemindeki bireylerin yaşlılığa ilişkin algılarının ve yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 13(27), 449-530.
- Denney, A., & Tewksbury, R. (2013). How to write a literature review. *Journal of Criminal Justice Education*, 24(2), 218-234.
- DPT. (2007a). *Sekizinci Beş Yıllık Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı.
- Emiroğlu, M. (1995). *Yaşlılık ve Yaşlının Sosyal Uyumu*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Er, D. (2009). Psikososyal açıdan yaşlılık. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(11), 131-143.
- Findsen, B., & Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life: A handbook on older adult learning*. Amsterdam: Sense.
- Formosa, M. (2002). Critical geragogy: Developing practical possibilities for critical educational gerontology. *Education an Ageing*, 73-86.
- Formosa, M. (2005). Feminism and critical educational gerontology: An agenda for good practice. *Ageing International*, 396-411.
- Formosa, M. (2019). *The University of the Third Age and Active Aging*. Switzerland: Springer Nature.
- Gündoğan, N. (2001). İşgücünün Yaşlanması ve İşgücü Piyasalarına Etkileri. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 6(4), 95-108.
- Housden, S. (2007). *Reminiscence and lifelong learning*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- John, M. (1983). *Teaching and loving the elderly*. Springfield: Charles C. Thomas.
- John, M. (1988). *Geragogy: A theory for teaching the elderly*. Binghampton: The Haworth Press.
- Kalınkara, V. (2011). *Temel Gerontoloji: Yaşlılık Bilimi*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaygın, H. (2020). Geragoji. H. Kaygın, İ. Ulus, & B. Çukurbaşı içinde, *Hayat Boyu Öğrenme: Teoriler, Araştırmalar ve Eğilimler* (s. 12-14). Ankara: Pegem.
- Kılavuz, M. (2002, Haziran 1). Yetişkinlik ve Yaşlılık Döneminde Eğitim ve Din Eğitiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 59-72.
- Kilian, M. (2007). Niepełnosprawni w społeczeństwie. *Polityka Społeczna*, 14-18.
- Kilian, M. (2009). Geragogika specjalna w dobie starzenia się społeczeństw. *Dylematy (niepełno)sprawności – rozważania na marginesie studiów kulturowo-społecznych*, 316-341.

- Kılıç, Ç. (2018). Amerika'da yetişkinleri eğitim ortamına geri döndüren sebepler nelerdir? *Akademik Sosyal Çalışmalar Dergisi*, 6(64), 65-80.
- Knowles, M. (1984). *Andragogy in action*.
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin Eğitimi* (2 b.). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Lebel, J. (1978). Betond Androgogy to Geragogy. *Lifelong learning: The adult years*, 1(9), 16-8.
- Martha T., J. (1988). Geragogy: A theory for teaching the elderly. *The Haworth Press*.
- Marus, L. (1978). Ageing and Education. *The Social Challange of Ageing*, 128.
- McNamara, T., & Williamson, J. (2012). Is age discrimination ever acceptable? *Public Policy & Aging Report*, 2012 Summer, 22(3), 1-14.
- Moody, H. (2013). Education and the life cycle: A philosophy of aging. T. & Francis içinde, *Introduction to educational gerontology* (s. 23-39).
- Müftüler , H. (2018). İstanbul'da yaşlılık ve yaşlılığın yapısal değişimi. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 58-80.
- Onur, B. (2000). *Gelişim Psikolojisi: Yetişkinlik, Yaşlılık, Ölüm* (5. b.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Peterson, D. (1983). *Facilitating education for elders learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schuetz, J. (1982). Geragogy: Instructional programs for elders. *Communication Education*, 31(4), 339-347.
- Simson, S., Estina, T., & Laura B, W. (2002). Who is teazhing lifelong learners? A study of peer educators in Institutes. *Gerontology&Geriatrics Education*, 22(1), 31-43.
- Tufan, İ. (2007). *Birinci Ulusal Yaşlılık Çalıştayı Sonuç Bildirgesi*. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Gerontoloji Bölümü.
- Tufan, İ. (2014). *Türkiye'de Yaşlılığın Yapısal Değişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- TÜİK. (2023, 07 06). *Türkiye İstatistik Kurumu*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Dunya-Nufus-Gunu-2023-49688> adresinden alındı
- Van Wynen, E. (2001). A key to succesful aging. Learning-style patterns of older adults. *Journal of Gerontological Nursing*, 27(5), 6-15.
- Wlodkowski, R. (2008). *Enchancing adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wright, P. (2016). Helping older adults conquer digital tablets. *Gerontechnology*, 14(2), 78-88.
- Yeo, G. (1982). ldergogy: A specialised approach to education for elders. *Lifelong learning: he adult years*, 4-7.
- Yumurtacı, A. (2007). *Nüfusun Yaşlanması ve Avrupa Enerji Piyasalarına Etkileri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi.

### Extended Abstract

Aging is a life process in which a person undergoes changes that lead to structural and organismic deterioration, resulting in decreased work efficiency, loss of balance, and deteriorated health (Yumurtacı, 2007). Conversely, aging is also considered a period of active and productive life (Kılavuz, 2002). Although mental and physical capacities and mobility decrease with age, individuals may not perceive themselves as old (DPT, 2007a). Therefore, society should adopt a positive perspective towards the elderly, recognizing that old age is a natural progression of life (Çilingiroğlu & Demirel, 2004). Old age is not a static or unchanging period; it involves the interplay of various forces, with wisdom and insight at its core, necessary to persevere despite life's challenges (DPT, 2007a).

The National Workshop on Ageing has highlighted the misconception that older people lose their cognitive abilities with age, noting that the belief older people have significantly lower intelligence, memory, and learning abilities than younger people is a prevalent prejudice that impedes their integration into society (Tufan, 2007).

Education in old age is crucial for addressing the social, economic, psychological, and physical needs of the elderly (Kılavuz, 2002). Besides providing information, education serves as a socialization factor that influences behavior, helping older people to maintain contact with others, broaden their horizons, and engage in meaningful activities. Through education, elderly individuals have the opportunity to remain useful, assume significant roles, develop new skills, enjoy leisure, lead healthy lives, and fulfill their need for self-expression and control (Kurt, 2008).

Geragogy contends that the unique characteristics of older people necessitate a distinct educational theory. Although some critics argue that geragogy should not provide comprehensive educational theories for older learners, it should foster awareness and sensitivity to age-related issues (Vikipedi, 2022). Gerontology, which intersects with various disciplines like geriatrics, architecture, technology, social work, and psychology, supports the implementation of targeted educational programs for the elderly (Kilian, 2007, 2009).

Geragogy trainers initiate the educational process for older adults with a thorough assessment, considering the individual's needs, educational background, and physical and psychological strengths and weaknesses. Consequently, goals are set, and the learning process begins (Martha T., 1988). Older people need guidance as they may lack the practical skills they once possessed. Training programs are thus tailored based on their knowledge and experience (Kilian, 2007).

Person-centered learning in gerontology promotes self-awareness, solitude, togetherness, and adaptability to change. Learning outcomes for the elderly can be enhanced through a communication curriculum emphasizing individual and social skills, tailored and personalized for their specific needs (Schuetz, 2009).

Elderly individuals possess more experience than younger adults and often demonstrate a stronger adherence to their traditions. While this experience is valuable, it is not always beneficial as it may include significant disappointments which can hinder educational processes. However, if these experiences are revised and adapted to contemporary realities, the educational process can be expedited. Educators can maximize the elderly's experience by guiding social interactions, planning educational content, evaluating elderly experiences, and enhancing the educational quality by focusing on these aspects (Moody, 2013).

The evolution of gerontology, defined as the science of aging and old age, plays a crucial role in the dissemination of necessary training for elderly education. Alongside geragogy, it is continuously developing to meet the growing demands for elderly education. This is essential due to the increasing elderly population.

To ensure that staff in educational environments such as continuing education centers, third age universities, and active aging centers are equipped with a geragogical perspective, geragogical training should be promoted. Furthermore, the geragogical approach is critical for enhancing the participation of elderly individuals in these educational settings, as educators with a geragogical perspective are better equipped to create comfortable and engaging learning environments for them.

In summary, the process, environment, outcomes, and sustainability of elderly education are significantly enhanced when designed with a geragogical approach, ensuring a more favorable and well-structured educational experience for the elderly.



## Çalışan Kadınların Toplumsal Cinsiyet Algılarının Psikolojik Sağlamlık Düzeyleri ve Stresle Baş Etme İlişkisinin İncelenmesi

Mertcan BUDAK\*<sup>a</sup>, İhsan Çağatay ULUS<sup>b</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :29.09.2024

Düzeltilme :10.12.2024

Kabul :20.12.2024

Keywords:

Çalışan kadınlar,  
Psikolojik sağlamlık,  
Stresle başa çıkma,  
Toplumsal cinsiyet algısı.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Bu çalışma aktif olarak herhangi bir işte çalışan kadınların geçmişten günümüze kültürel aktarımla yoğurulmuş toplumsal cinsiyet algılarının hangi düzeyde olduğunu, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan problem durumlarının üstesinden gelebilmekte ne kadar başarılı olabildiklerini ve yaşadıkları stres durumlarını yönetebilme düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Çalışmalar toplumsal cinsiyet kavramının kadınlar üzerinde etkili bir unsur olduğunu göstermektedir. Araştırmaya rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak 18-60 yaş arasında çalışan 481 gönüllü kadın katılmıştır. Katılımcı bilgileri "Demografik Bilgi Formu" aracılığıyla, cinsiyet algıları "Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği" ile psikolojik sağlamlık düzeyleri "Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" ile ve başa çıkma yöntemleri ise "Stresle Başa Çıkma Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde "Korelasyon Analizi", "Regresyon Analizi" ve "Anova testi" yöntemleri kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde toplumsal cinsiyet algısı ile stresle başa çıkma arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çalışmanın sonucunda toplumsal cinsiyet ve stresle başa çıkma değişkeni incelendiğinde toplumsal cinsiyet algısının stresle başa çıkma üzerinde etkisi olduğu görülmüştür. Toplumsal cinsiyet algısı psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ancak stresle başa çıkma düzeyinin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisi %3.8 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda edinilen bulgular literatür ışığında tartışılıp öneriler sunulmuştur.

## Examining the Relationship between Working Women's Gender Perceptions, Psychological Resilience Levels and Coping with Stress

### Article Information

DOI:

Article History:

Received :29.09.2024

Revised :10.12.2024

Accepted :20.12.2024

Keywords:

Coping with stress,  
Gender perception,  
Psychological resilience,

### Abstract

This study examined the gender perceptions of women actively working in any job, their success in overcoming daily problems, and their level of managing the stressful situations they experience. Studies show that the concept of gender is an effective factor for women. Using random sampling, 481 volunteer women aged 18-60 participated in the study. Participant information was collected through the "Demographic Information Form," gender perceptions were collected with the "Gender Perception Scale," psychological resilience levels were collected with the "Brief Psychological Resilience Scale," and coping methods were collected with the "Stress Coping Scale." Correlation Analysis, "Regression Analysis" and "Anova Test" methods were used to analyze the data. When the relationships

\*İlgili Yazar: mertcanbudak75@gmail.com

<sup>a</sup> Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <https://orcid.org/0009-0001-3605-0646>

<sup>b</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <http://orcid.org/0000-0002-9610-4562>



Working women.

Article Type:  
Research Article

between the variables were examined, a negative and low-level significant relationship was found between gender perception and coping with stress. As a result of the study, when the variable of gender and dealing with stress was examined, it was seen that gender perception affected coping with stress. Gender perception did not significantly predict psychological resilience, but the impact of dealing with stress on psychological resilience was calculated as 3.8%. The study's findings were discussed in light of the literature, and recommendations were presented.

## Giriş

Bireyleri belirli kavramlarla tanımlamak için yaş, cinsiyet, toplumdaki konumları gibi faktörlere dayalı olarak sınıflandırmalar yapılmaktadır. Cinsiyet; biyolojik, davranışsal tutumlar ve kültürel normlar açısından kadın ve erkek arasındaki farklılıkları tanımlamak için kullanılan bir kavramdır (Akkaş, 2019). Bu kavramın sınıflandırılması, kadın ve erkeklerin toplumsal yapıda, iş hayatında, kültürel ve sosyal yaşantılarında konumlarının şekillenmesiyle ayrımcılığı da beraberinde getirmektedir. Gelenekler, inanç sistemleri, kadın-erkek iş bölümü ve emeğinin ücretlendirilmesinde kültürel yapıdan kaynaklanan faktörler önem taşımaktadır (Karakaya, 2018). Kadınlar farklı dönemlerde ve farklı koşullarda iş hayatında yer edinmişlerdir. Sanayi Devrimi ile birlikte kadınların iş hayatındaki konumu önem kazanmaya başlamıştır. Böylece kadınların iş hayatındaki rolünün önem kazanması cinsiyet algısının toplumsal yapı üzerinde etkisini artırmış, kadınların iş yaşamında karşılaştıkları sorunları ve cinsiyetler arası farklı uygulamaları da beraberinde getirmiştir (Yılmaz, 2019). Bu farklılıkları oluşturan temel unsur ise toplumsal cinsiyet kavramıdır. Toplumsal cinsiyet kavramını ele aldığımızda toplumsal cinsiyet kavramı içinde yaşanan toplumun bireyin cinsiyetine bağlı olarak bireyden bazı davranışlar sergilemesini beklemesi olarak tanımlanabilir. Bu kavram sonradan öğrenildiği gibi değişime de açıktır. İki cinsiyet arasında biyolojik bir farklılıktan ziyade toplum tarafından yüklenen farklılıkları ifade eder (Saraç, 2013). Toplumsal cinsiyet düşüncesi incelendiğinde evlilikte yemek yapmak, ütü yapmak gibi ev işlerinin öncelikle kadın tarafından üstlenilmesi gerektiği düşünülmektedir (Vatandaş, 2007). Bu işler kadınların yapması gerektiği görevler olarak görülmektedir (Kırışık, 2019).

Psikolojik sağlamlık, kişinin travmatik yaşantılara uyum sağlaması ve hedeflerine ulaşabilme yetisi olarak adlandırılır (Ungar, 2008). Bir başka tanıma göre psikolojik sağlamlık stresli bir durumla karşılaşıldığında, bu durumun olumsuz etkilerinden minimum düzeyde etkilenerek psikolojik rahatsızlıkların oluşma riskini azaltan ve iyilik halinin korunmasını sağlayan bir direnç geliştirme yeteneğidir (Kurt, 2011). Bireyler içinde buldukları iş ve sosyal ortamlarında yaşadıkları zorlukları daha kısa sürede ve en az olumsuz yaşantıyla atlatabilmeleri için psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de yüksek olmasına ihtiyaç duymaktadırlar. Psikolojik dayanıklılık düzeyi çocukluk zamanlarında farkına varmadan artabildiği gibi daha sonraki yaşantılarıyla da artırılabilir. Göksel Oflaz (2017)'ın yaptığı çalışmaya göre bireylerin psikolojik dayanıklılığının yüksek olma düzeyini çocukken kendisine informal yollarla aktarılan toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel arası duyarlılığa sahip olma ve bireylerin sahip oldukları risk faktörleri sahip olduklarını psikolojik dayanıklılık düzeylerini etkilediği ve bu değişken değerlerinin arttığı bireylerde psikolojik dayanıklılık düzeylerinin de düştüğü görülmektedir. Bu çalışmadan hareketle bireylerin psikolojik dayanıklılığını etkileyen faktörlerin yalnızca çocukluk dönemindeki toplumsal ve kültürel faktörlerle sınırlı olmadığını aynı zamanda yaşam boyunca karşılaşılan stres faktörlerinin de bu dayanıklılığı şekillendirdiğini göstermektedir. Toplumsal cinsiyet rollerinin, kültürel değerlerin ve risk faktörlerinin bireylerin psikolojik dayanıklılığı üzerinde uzun vadeli etkiler yarattığı, bu unsurların arttığı bireylerde ise dayanıklılığın düşme eğiliminde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, bireylerin psikolojik dayanıklılıkları, çevresel etmenlere ve yaşadıkları sosyal destek sistemlerine bağlı olarak değişkenlik gösterebilir. Aile içindeki ilişkiler, bireylerin kendilerini güvende hissetmeleri ve duygusal ihtiyaçlarının karşılanması psikolojik dayanıklılığın gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır.

Cüceloğlu (1994)'na göre, stres fiziksel ve sosyal çevredeki zorlu koşullar nedeniyle bedensel ve psikolojik sınırların üzerinde yapılan bir çabadır. Stres bireyin uyumsuz olduğu ortamda harcandığı aşırı çabadır. İnsanlar yaşadıkları stresle başa çıkmak ve bunu azaltmak için çeşitli yöntemler uygulamaktadır. Bu noktada stresle başa çıkma stratejileri devreye girmektedir. Bu stratejilerden biri, bireyin aile desteğini hissetmesinden geçmektedir. Ailenin stresle başa çıkma yöntemleri, bireyin günlük yaşam zorluklarıyla mücadelesinde önemli bir rol oynar. Ailenin kültürel yapısı, eğitimi ve beklentilerindeki farklılıklar, birey üzerinde stres yaratabilir. Ancak kontrol edilebilen stresli durumlar, birey tarafından daha az tehdit edici olarak algılanabilmektedir ve bu tür stres

faktörleriyle başa çıkmak daha kolay olabilmektedir (Rowshan, 1998; akt. Yıldız ve Dirik, 2019). Bireyler stresle başa çıkmak için de bazı yöntemler kullanma arayışına girerler. Stresle başa çıkma yöntemleri stresin sebep olduğu fiziksel ve psikolojik etkileri azaltmayı hedefleyen tepkileri kontrol altına alma amaçlıdır. Stresle baş etme yöntemleri bireyin, çevrenin ve stres kaynaklarının etkisi altındadır. Bu nedenle stresle başa çıkma yöntemleri kişiden kişiye farklılık gösterebilmektedir (Savcı ve Aysan, 2014).

Psikolojik sağlık literatürde, bireysel, çevresel ve ailesel risk ve koruyucu faktörler şeklinde sınıflandırılmıştır. Koruyucu ve risk faktörleri, stresli durumlarla başa çıkma sürecinde bireyin uyum kabiliyetini kolaylaştırır. Koruyucu faktörler, risk faktörlerinin etkisini azaltarak bireylerin fiziksel ve ruhsal olarak daha sağlıklı olmalarına yardımcı olur (Özer, 2016). Önder (2013) risk faktörlerinden bahsederken ekonomik kriz dönemlerinde kadın istihdamının arttığını, kadınların çalışma hayatında çeşitli zorluklarla karşılaştığını ve bu zorluklar arasında sosyal güvencesizlik, düşük ücretler, erkek egemen düşüncenin hâkim olduğu kültürel yapı, toplumsal cinsiyet rolleri ve düşük eğitim düzeyi gibi unsurların çalışma hayatına olumsuz etkileri olduğu belirtmektedir. Yüksel (2013)'in 19-73 yaş arasındaki 248 evli kadın üzerinde yaptığı bir çalışmada, kadınların stresle başa çıkma yöntemleriyle ilgili sonuçlar dikkat çekmektedir. Araştırmaya göre, kadınlar stresle başa çıkarken sosyal destek arama, boyun eğici, iyimser ya da çaresizlik gibi yaklaşımları tercih etmektedir. Bu yaklaşımları benimseyen kadınlar genellikle geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini benimsemektedir. Ayrıca stresle başa çıkmada problem odaklı ve kendine güvenli bir tutum benimseyen kadınlarda ise daha eşitlikçi cinsiyet rolü tutumları gözlenmiştir. Benzer şekilde, Savcı ve Aysan (2014), kadınların stresle başa çıkma yöntemlerini incelerken, toplumsal cinsiyetin kadınların stres algısını ve başa çıkma stratejilerini nasıl belirlediğini ortaya koymuşlardır. Kadınların toplumsal cinsiyet rollerine dayalı davranışlarının stresle başa çıkma şekillerini etkileyen bir diğer önemli faktörün de kadınların çocukluk çağında geçirdiği travmalar olduğunu belirtmektedir. Altun (2019) yaptığı çalışmada, toplumsal cinsiyet rolleri ile çocukluk çağı travmaları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu çalışma, daha eşitlikçi toplumsal cinsiyet rolleri benimseyen kadınlarda çocukluk çağı travmalarının daha az görüldüğünü göstermiştir. Bu bulgu, Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisine dayanan araştırmalarla da desteklenmektedir. Bronfenbrenner, bireylerin gelişimini etkileyen en önemli faktörlerden birinin çevresel etmenler olduğunu vurgulamıştır. Özellikle, daha eşitlikçi bir toplumsal çevrede yetişen bireylerin daha düşük travma ve stres düzeylerine sahip olma eğiliminde olduğunu ileri sürmektedir (Eslek ve Irmak Yılmaz, 2018). Ayrıca, Lerner ve arkadaşları (2000) kadınların çocukluk dönemindeki deneyimlerinin, yetişkinlikteki psikolojik sağlığı üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda, toplumsal cinsiyetin bireylerin stresle başa çıkma becerilerini ve travma deneyimlerini şekillendiren önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın amacı aktif olarak herhangi bir işte çalışan kadınların geçmişten günümüze kültürel aktarımla yoğurulmuş toplumsal cinsiyet algılarının hangi düzeyde olduğu, günlük yaşamlarında karşılarına çıkan problem durumlarının üstesinden gelebilmekte ne kadar başarılı olabildikleri ve yaşadıkları stres durumlarını yönetebilme düzeylerini incelemektir. Araştırmanın diğer bir amacı ise çalışan kadınların toplumsal cinsiyet algıları, psikolojik sağlık düzeyleri ve stresle baş etme yöntemleri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin yönünü ortaya koymaktır.

### **Problem Durumu**

Çalışan kadınlar, iş ve özel hayatlarındaki pek çok zorlukla başa çıkarken toplumsal cinsiyet algıları, psikolojik sağlıkları ve stresle baş etme becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir. Günümüzde, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve cinsiyet temelli ayrımcılığın hala mevcut olduğu iş ortamlarında kadınların karşılaştığı psikolojik zorluklar ve bu zorluklarla baş etme stratejileri önemli bir araştırma alanı haline gelmiştir. Çalışan kadınların toplumsal cinsiyet algılarının, onların psikolojik sağlık düzeyleri ve stresle baş etme becerileri üzerindeki etkilerini anlamak hem bireysel hem de toplumsal düzeyde önemli sonuçlar doğurabilmektedir. Ancak mevcut literatürde toplumsal cinsiyet algısının çalışan kadınların psikolojik sağlıkları ve stresle baş etme yöntemleriyle nasıl bir ilişki kurduğuna dair kapsamlı bir inceleme bulunmamaktadır. Bu durum, çalışan kadınların daha sağlıklı bir iş yaşamı sürdürebilmeleri için geliştirilecek müdahale ve destek programlarının etkinliğini sınırlamaktadır. Bu bağlamda toplumsal cinsiyet algısı ile psikolojik sağlık ve stresle baş etme arasındaki ilişkiyi incelemek, kadınların stresle baş etme yeteneklerini artıracak stratejiler geliştirmek önemli bir araştırma problemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırma probleminin ilişkin açıklamalar göz önünde bulundurulduğunda problem durumu ve alt problemler şu şekilde sıralanmaktadır:

Çalışan kadınların toplumsal cinsiyet algılarının psikolojik sağlık düzeyleri ve stresle baş etme yöntemleriyle anlamlı bir ilişkisi var mıdır?

- Toplumsal cinsiyet algısı ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Toplumsal cinsiyet algısı ile stresle baş etme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Toplumsal cinsiyet algısı demografik (yaş, medeni hal, ebeveyn olma ve eğitim durumu) değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Psikolojik sağlamlık düzeyleri demografik değişkenlere (medeni hal ve yaş) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Stresle Baş Etme yöntemleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Stresle Baş Etme yöntemleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisi incelenmektedir. Değişkenler arasındaki etkiyi ve ilişkinin düzeyini incelemek amaçlanmaktadır (Fraenkel vd., 2022, s. 325). Bu bağlamda toplumsal cinsiyet algısı, psikolojik sağlamlık ve stresle başa çıkma düzeyi değişkenlerinin birbiriyle ilişkileri ele alınmıştır. Bu modelinin tercih edilme amacı, kadınların psikolojik sağlamlık ve stresle başa çıkma düzeylerinin artmasıyla birlikte toplumsal cinsiyet algılarındaki değişimi ele almaktır. Araştırma öncesinde Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 30.01.2023 tarihli 2023-SBB-0895 protokol no.lu resmi izin alınmıştır.

### Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Bu çalışmada çalışma grubu rastgele örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örneklem büyüklüğü, evrenin bir bölümünün rastgele bir şekilde seçilmesini içerir (Kılıç, 2013). Araştırma, tüm Türkiye’de ki çalışan kadınları evren olarak ele alırken örneklemini ise 18-60 yaş arasındaki çalışan 481 kadın katılımcı oluşturmaktadır. Örneklem grubunun 18-60 yaş aralığı olarak belirlenmesinin nedeni sigortalı çalışma hayatına başlama yaşının 18 de başlaması emeklilik yaşının ise 60 yaşında son bulmasıdır (Ayvaz Kızılgöz, 2012).

**Tablo 1.** Katılımcıların Sosyo-Demografik Verilerine İlişkin Sayısal Değerler (N=481)

Demografik Değişkenler	Kategori	f	(%)
Yaş	18-34	315	65.5
	35-44	89	18.5
	45-60	77	16.0
Medeni Hal	Evli	223	46.4
	Bekar	258	53.6
Ebeveyn Olma	Evet	195	40.5
	Hayır	286	59.5
Eğitim Durumu	Okuryazar	6	1.2
	İlköğretim	4	0.8
	Lise (Ortaöğretim)	37	7.7
	Lisans	372	77.3
	Yüksek lisans ve üstü	62	12.9

Tablo 1’de katılımcıların yaş, medeni hal, ebeveyn olma ve eğitim durumlarına ilişkin değerlere yer verilmiştir. Katılımcıların 315 (%65,5)’i 18-34 yaş, 89’u (%18,5) 35-44 yaş, 77 (%16)’si 45-60 yaş aralığındadır. Medeni hal açısından incelendiğinde 223 (%46,4) evli ve 258 (%53,6) bekar katılımcıya ulaşılmıştır. Bununla birlikte okuryazar 6 (%1,2), ilköğretim mezunu 4 (% 0,8), lise mezunu 37 (%7,7), lisans mezunu 372 (%77,3) ve yüksek lisans ve üstü eğitim düzeyinde 62 (%12,9) katılımcı bulunmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

*Kişisel Bilgi Formu:* Katılımcıların sosyo-demografik özelliklerinin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan formda; yaş, medeni durum, eğitim durumu ve ebeveyn olma durumu ile ilgili başlıklar yer almaktadır.

*Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği:* Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği (KPSÖ), bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerini değerlendirmek amacıyla 2008 yılında Smith ve ark. (2008) tarafından tasarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise 2015 yılında Tayfun Doğan tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu ölçme aracı, beşli likert tipi olup 6 sorudan oluşan, kişilerin kendileri hakkında işaretlemeler yaptığı bir araçtır. Ölçekte yer alan ve ters şekilde kodlanmış ifadelerin değerlendirilmesi sonucunda yüksek puanlar bireyin psikolojik olarak daha sağlam olduğunu gösterir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde güvenilirlik ile geçerlilik analizleri, iç tutarlık yöntemiyle elde edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik değeri .84 olarak hesaplanmıştır.

*Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği:* Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek 25 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipinde geliştirilmiştir Ölçekte en düşük 25 en yüksek 125 puan alınabilmektedir. Ölçek puanı arttıkça toplumsal cinsiyet algısı pozitif yönde artış göstermektedir. Ölçeğin güvenilirlik değeri .87 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik değeri .92 olarak hesaplanmıştır.

*Stresle Başa Çıkma Ölçeği:* Ölçek, Türküm (2002) tarafından 5'li likert tipinde 23 madde olarak geliştirmiştir. Stresle Baş Çıkma ölçeğinin geliştirilmesi sürecinde, bu ölçeğe ek olarak dört farklı ölçüm aracından yararlanılmıştır. Bu araçlar: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ), Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ), İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeği (RIDKOÖ) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)'dir. Böylece ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanarak güvenilirlik değeri .78 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin cronbach alpha güvenilirlik değeri .80 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmaya; ölçek sahiplerinden uygulama izni ve Bartsın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan etik kurul izni alınarak başlanmıştır. Ardından ölçekler çevrimiçi anket haline getirilerek Google formlar üzerinden çevrim içi veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı, araştırmanın amacı, yönerge ve gönüllülük hakkında bilgilendirilmiştir. 02 Ocak 2024 ile 8 Mart 2024 tarihleri arasında Google Form üzerinden veri toplama süreci gerçekleşmiş ve toplamda 482 katılımcı sayısına ulaşmıştır. Böylece süreç sonlandırılmıştır. Bu çalışmada rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Kadınların çalışma hayatında daha fazla yer almalarıyla birlikte toplumsal cinsiyet rolleri algıları değişim göstermektedir. Kadınların ilk öğrenmelerinden içinde buldukları zamana kadar edindikleri toplumsal cinsiyet algıları sonucunda toplumun onlara sunduğu yaşam şartlarını kabullenme düzeyleri ile bunlarla psikolojik olarak başa çıkma düzeylerinin incelenmesi ve bu gibi stres yaratan durumlar karşısında stresle başa çıkma düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırmanın analiz sürecinde SPSS 22.0 yazılımı kullanılmıştır. Analizden önce, verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmada normallik değerlendirmesi çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan testler sonucunda çarpıklık değeri -0.195, basıklık değeri ise 1.087 olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Verilerin normal dağılım göstermesi durumunda parametrik testler, normal dağılım göstermemesi halinde ise parametrik olmayan testler tercih edilmelidir (Büyüköztürk, 2011; Can, 2014). Verilerin analizinde değişkenlerin normal dağılması ve değişkenlerin karşılaştırılması durumu için T-Testi, değişkenlerin birbiri ile olan ilişki düzeyini ortaya koymak adına Korelasyon Analizi, yordama düzeyini görebilmek için Regresyon Analizi, yaş ve eğitim durumları gibi daha fazla kategoriye sahip değişkenleri için Anova Testi yöntemleri kullanılmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde öncelikle betimsel analizler gerçekleştirilmiştir ve değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Toplumsal cinsiyetin psikolojik sağlık düzeyi ile stresle baş etme ilişkisine yönelik ilişkisel tarama modeline ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bununla birlikte değişkenlerin birbirine olan etkisini incelemek amacıyla Regresyon analizinden faydalanılmıştır.

**Tablo 2.** Toplumsal Cinsiyet Algısının Medeni Hal ve Ebeveyn Olma Açısından T-Testi ile İncelenmesine İlişkin Değerler

Demografik Değişkenler	Kategori	N	$\bar{X}$	SS	t	df	$\eta^2$	P
Medeni Hal	Evli	223	98.7	14.5	-5.08	479	0.051	0.000**
	Bekar	258	105.0	14.2				
Ebeveyn Olma	Evet	195	98.9	15.2	-4.29	479	0.037	0.000**
	Hayır	286	104.0	13.9				

(\*) :  $p < .05$ 

Katılımcıların toplumsal cinsiyet algılarının medeni hal açısından karşılaştırılmasına ilişkin uygulanan Bağımsız Örneklem T-Test sonucuna göre bekârların ( $Ort.=105, SS=14,2$ ) toplumsal cinsiyet algısı düzeyleri ( $Ort.=98,7, SS=14,5$ ) evlilerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur [ $t(479)=-5.08, p<0.05$ ]. Ebeveyn olma durumuna göre toplumsal cinsiyet algısı düzeylerinin karşılaştırılması için uygulanan Bağımsız Örneklem T-Test sonucunda ebeveyn olmayan bireylerin ( $Ort.=104, SS=14,2$ ) toplumsal cinsiyet algısı düzeyleri ebeveyn olanlara göre ( $Ort.=98,9, SS=15,2$ ) daha yüksek bulunmuştur [ $t(479)=-4,29, p<.05$ ]. Etki büyüklükleri incelendiğinde medeni halin toplumsal cinsiyet algısını orta düzeyde, ebeveyn olma durumunun toplumsal cinsiyet algısını orta düzeyde etkilediği görülmektedir.

**Tablo 3.** Toplumsal Cinsiyet Algısının Yaş ve Eğitim Durumları Açısından Anova ile İncelenmesine İlişkin Değerler

Demografik Değişkenler	Kategoriler	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	df	$\eta^2$	F	P
Yaş	25-34	315	104	13.0	G. Arası Grup içi	2 479	0.058	14.94	0.00**
	35-44	89	101	14.0	G. Arası Grup içi	2 479			
	45-60	77	94	15.0	G. Arası Grup içi	2 479			
Eğitim Durumu	Okuryazar	6	70	2.7	G. Arası Grup içi	2 479	0.113	15.20	0.00*
	İlköğretim	4	96	4.0	G. Arası Grup içi	2 479			
	Lise	37	91	15.0	G. Arası Grup içi	2 479			
	Lisans	372	103	14.0	G. Arası Grup içi	2 479			
	Yüksek Lisans ve Üzeri	62	104	11.0	G. Arası Grup içi	2 479			

Toplumsal Cinsiyet Algısının Yaş Açısından ANOVA ile İncelenmesine İlişkin edinilen sonucuna göre 18-34 ve 35-44 yaş aralığındaki ( $Ort.=101, SS=14$ ) bireylerin toplumsal cinsiyet algısının 45-60 yaş aralığından ( $Ort.=94, SS=15$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur [ $F=14.9, p<0.01$ ]. Etki büyüklüğü incelendiğinde ise yaşın toplumsal cinsiyet algısına etkisinin orta düzeyde, eğitim durumunun toplumsal cinsiyet algısına etkisi ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Toplumsal cinsiyet algısının eğitim düzeyleri açısından karşılaştırılması için okuryazar, ilköğretim, lise, lisans ile yüksek lisans ve üzeri olmak üzere beş grup belirlenmiştir. Gruplar arası farklılığı incelemek amacıyla ANOVA testi kullanılmıştır. Farklılaşmanın kaynaklandığı grubu belirlemek amacıyla POST-HOC testinden faydalanılmıştır. Gruplardaki sayı farkının fazla olması göz önünde bulundurularak post hoc testlerinden LSD testi ile analize devam edilmiştir.

Edinilen sonuçlara göre gruplar arası toplumsal cinsiyet düzeyinin farklılaştığı görülmüştür [ $F=15,2, p<0.01$ ]. Okuryazar ( $Ort.=70, SS=2,7$ ) olan bireylerin toplumsal cinsiyet algıları; ilköğretim ( $Ort.=96, SS=4$ ) mezunu

bireylerden, lise ( $Ort.=91$ ,  $SS=15$ ) mezunu bireylerden, lisans ( $Ort.=103$ ,  $SS=14$ ) mezunu bireylerden ve yüksek lisans ve üzeri ( $Ort.=104$ ,  $SS=11$ ) eğitim düzeylerine sahip bireylerden daha azdır. İlköğretim ( $Ort.=96$ ,  $SS=4$ ) mezunu bireylerin toplumsal cinsiyet algıları sırasıyla okuryazar ( $Ort.=70$ ,  $SS=2,7$ ) ve olan bireylerden, lise ( $Ort.=91$ ,  $SS=15$ ) mezunu bireylerden daha fazladır. Lise ( $Ort.=91$ ,  $SS=15$ ) mezunu bireylerin toplumsal cinsiyet algıları, okuryazar ( $Ort.=70$ ,  $SS=2,7$ ) olan bireylerden daha fazladır. Lisans ( $Ort.=103$ ,  $SS=14$ ) mezunu bireylerin toplumsal cinsiyet algıları, okuryazar ( $Ort.=70$ ,  $SS=2,7$ ) olan bireylerden, ilköğretim ( $Ort.=96$ ,  $SS=4$ ) mezunu bireylerden ve lise ( $Ort.=91$ ,  $SS=15$ ) mezunu bireylerden daha fazladır. Yüksek lisans ve üzeri ( $Ort.=104$ ,  $SS=11$ ) eğitim düzeylerine sahip bireylerin toplumsal cinsiyet algıları; okuryazar ( $Ort.=70$ ,  $SS=2,7$ ) olan bireylerden; ilköğretim ( $Ort.=96$ ,  $SS=4$ ) mezunu bireylerden, lise ( $Ort.=91$ ,  $SS=15$ ) mezunu bireylerden ve lisans ( $Ort.=103$ ,  $SS=14$ ) mezunu bireylerden daha fazladır.

**Tablo 4.** Psikolojik Sağlık Düzeylerinin Medeni Hal Açısından T-Testi ile İncelenmesine İlişkin Değerler

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	SS	t	df	$\eta^2$	P
Medeni Hal	Evli	223	20.50	3.87	2.68	481	0.014	0.007
	Bekar	258	19.40	4.61				

(\*):  $p < .05$

Katılımcıların psikolojik sağlık düzeylerinin medeni hal açısından karşılaştırılmasına ilişkin uygulanan Bağımsız Örneklem T-Test sonucuna göre evlilerin psikolojik sağlık düzeyleri ( $Ort.=20,5$ ,  $SS=3,87$ ) bekarlardan ( $Ort.=19,4$ ,  $SS=4,61$ ) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur [ $t(479)=2.68$ ,  $p<0.05$ ]. Medeni halin psikolojik sağlamlığına etki düzeyinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin Eğitim Durumu Açısından Anova ile İncelenmesi

Demografik Değişken	Kategori	N	$\bar{X}$	SS	Varyansın Kaynağı	df	$\eta^2$	F	P
Eğitim Durumu	Okuryazar	6	25.0	5.4	G. Arası	4	0.001	5.37	0.00*
					Grup içi	477			
	İlköğretim	4	19.7	7.5	G. Arası	4			
					Grup içi	477			
	Lise	37	16.6	5.6	G. Arası	4			
					Grup içi	477			
	Lisans	372	15.9	5.2	G. Arası	4			
					Grup içi	477			
	Yüksek Lisans ve Üstü	62	17.2	5.3	G. Arası	4			
					Grup içi	477			

Not: \*.  $p < .05$ , \*\* $p < .01$

Gruplar arası farklılaşmayı belirlemek amacıyla Anova testinden yararlanılmıştır. Edinilen sonuçlara göre gruplar arası stresle başa çıkma düzeyinin farklılaştığı görülmüştür [ $F=5.37$ ,  $p<0.05$ ]. Bu sebeple farklılaşmanın kaynağını bulabilmek amacıyla post hoc testlerinden LSD testi ile analize devam edilmiştir. Okuryazar ( $Ort.=25$ ,  $SS=5,4$ ) olan bireylerin stresle başa çıkma düzeyleri; lise ( $Ort.=16,6$ ,  $SS=5,6$ ) mezunu bireylerden, lisans ( $Ort.=15,9$ ,  $SS=5,2$ ) mezunu bireylerden ve yüksek lisans ve üzeri ( $Ort.=17,2$ ,  $SS=5,3$ ) mezunu bireylerden daha yüksektir. Ancak okuryazar olan bireyler ile ilköğretim mezunu bireyler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $F=5.37$ ;  $p>0.05$ ]. Eğitim durumunun stresle başa çıkma düzeyine olan etki büyüklüğünün düşük düzeyde olduğu hesaplanmıştır.

**Tablo 6.** Değişkenlerin Birbiriyle İlişisini Gösteren Korelasyon Tablosu

Değişkenler	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4	5
1.Toplumsal Cinsiyet Algısı	102.30	14.750	1	-0.251**	-0.011	-0.355	-0.139
2.Psikolojik Sağlamlık	56.07	11.220	-0.251**	1	0.630**	0.759**	0.621**

3.Stresle Başa Çıkma	22.15	5.349	-0.011	0.630**	1	0.355**	-.032
----------------------	-------	-------	--------	---------	---	---------	-------

(\*):  $p < .05$ , (\*\*):  $p < .01$

Toplumsal cinsiyet algısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulardan hareketle toplumsal cinsiyet algısı ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır [ $p > 0.05$ ]. Dolayısıyla psikolojik sağlamlık düzeyinin artması ya da azalması ile toplumsal cinsiyet algısı arasında bir ilişkiden söz edilememektedir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet algısı ile stresle başa çıkma ( $r = -.251$ ) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur.

**Tablo 7.** Toplumsal Cinsiyet Algısının Psikolojik Sağlamlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE	$\beta$	R <sup>2</sup>	t	P
Psikolojik Sağlamlık	17.760	1.370			12.880	0.000
Toplumsal Cinsiyet Algısı	0.022	0.013	0.074	<sup>a</sup> 0.005	1.620	0.106

(\*):  $p < .05$ , (\*\*):  $p < .01$

Toplumsal cinsiyet algısının psikolojik sağlamlığı yordama düzeyini incelemek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Ancak toplumsal cinsiyet algısının psikolojik sağlamlık üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ( $p > 0.05$ ). Bu bulgu, toplumsal cinsiyet algısının, psikolojik sağlamlık üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını göstermektedir. Bu durum, toplumsal cinsiyet algısının bireylerin psikolojik dayanıklılıklarını belirleyen faktörler arasında önemli bir rol oynamadığını düşündürülebilir. Ancak, bu sonuç, yalnızca bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ele alan bir analizle sınırlıdır ve farklı kültürel veya toplumsal bağlamlarda veya başka psikolojik faktörlerin dahil edilmesiyle daha farklı bulgular elde edilebilir. Ayrıca, bireysel ve çevresel etmenlerin psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemek, bu konudaki anlayışımızı genişletebilir. Gelecek araştırmalarında, toplumsal cinsiyet algısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiyi etkileyebilecek diğer potansiyel değişkenlerin göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

**Tablo 8.** Stresle Başa Çıkma Düzeyinin Psikolojik Sağlamlığı Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	SE	$\beta$	R <sup>2</sup>	t	P
Psikolojik Sağlamlık	24.15	0.986			24.49	0.000**
Stresle Başa Çıkma	-0.075	0.017	-0.194	<sup>a</sup> 0.038	-4.32	0.000**

(\*):  $p < .05$ , (\*\*):  $p < .01$

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucuna göre stresle başa çıkma düzeyi psikolojik sağlamlığı anlamlı olarak yordamaktadır ( $F(1,479) = 18,70$   $p < .01$ ,  $R^2 = .03$ ). Yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon Analizinde elde edilen bulgulara göre  $R = -.194$ ,  $R^2 = .038$  olarak bulunmuştur. Buna göre stresle başa çıkma düzeyinin psikolojik sağlamlığı yordama gücü %0.38'dir.

## Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın sonucunda toplumsal cinsiyet algısının stresle başa çıkma üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Bu çalışmada katılımcıların toplumsal cinsiyet algısı düzeyi Altınova ve Duyan (2013)'in Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği'nin psikometrik özellikleri bağlamında ele alınmıştır. Bu ölçekte soruların ayırım yapabilme yetkinliği ve soru-genel skor ilişkileri açısından toplumsal cinsiyet algısı düzeyleri incelenmiştir. Gerçekleştirilen çalışmada çalışan kadınların toplumsal cinsiyet algılarının psikolojik sağlamlık düzeyleri ve stresle baş etme yöntemleriyle anlamlı bir ilişkiye sahip olup olmadığı incelenmektedir. Toplumsal cinsiyet algısı ile stresle başa çıkma düzeylerinin alt boyutları incelendiğinde problem odaklı ve sosyal destek boyutlarındaki azalmanın toplumsal cinsiyet algısını artırıcı etkisi olduğu dikkat çekmektedir. Toplumsal cinsiyet algısı ile psikolojik sağlamlık

arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Toplumsal cinsiyet algısı ile stresle başa çıkma düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde Yüksel (2013)'in edindiği bulgular mevcut çalışmada ile paralellik göstermekten toplumsal cinsiyet algısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiye bakıldığında Yazıcı Çelebi (2021)'nin edindiği bulgular mevcut çalışmada ile paralellik göstermemektedir. Peyer ve arkadaşları (2022), cinsiyete göre psikolojik sağlamlık ve stres düzeylerini incelemiştir. Edinilen bulgulardan hareketle kadınların erkeklerden daha fazla stres yaşadığı görülmektedir. Ayrıca erkeklerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu sonucu dikkat çekmektedir. Kadınların daha fazla stres yaşamasının nedenlerinden biri çalışma ortamlarında çoğunlukla cinsiyetlerinden dolayı ayrımcılığa maruz kalmaları olabilmektedir. Buna bağlı olarak kadınlar stresli ve sıkışmış hissetmektedirler (Tokbaeva ve Achtenhagen, 2021). Aqşam ve arkadaşları (2023) kadın hemşireler ile ilgili gerçekleştirdiği çalışmada yoğun stres düzeyine sahip olduklarını ifade etmektedir. Araştırma, çalışma ortamının kadınların stres seviyesini etkilediğini ve stresle baş edebilmek için destekleyici kaynaklara ihtiyaç duyulduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmada çalışma hayatındaki kadınların toplumsal cinsiyet algıları üzerinde medeni hal ve ebeveynlik durumlarının etkisini incelenmiştir. Elde edilen bulgular, bekar bireylerin ve ebeveyn olmayan bireylerin toplumsal cinsiyet algısı düzeylerinin, evli ve ebeveyn olan bireylere kıyasla istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ortaya çıkan bu sonuç Yüksel (2013)'in yaptığı çalışmanın sonucu ile paralellik göstermektedir. Buna göre kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri adlı çalışmada da belirtilen durum desteklenmektedir. Bu sonuçlar, toplumsal cinsiyet algılarının yaşam tarzı seçimleriyle ve belki de bu seçimlerden kaynaklanan deneyimlerle şekillendiğini düşündürmektedir. Bekarların daha yüksek toplumsal cinsiyet algı düzeylerine sahip olması, bireysel bağımsızlık ve sosyal çevrelerdeki çeşitlilik gibi faktörlerden kaynaklanıyor olma ihtimali bulunmaktadır. Evli bireylerin hayatları, çoğunlukla aile içi sorumluluklar ve rollerle ilişkili olduğundan bu durum onların toplumsal cinsiyet algılarını sınırlı bir çerçevede şekillendirebilir. Bekâr bireyler ise farklı sosyal çevrelerde daha fazla çeşitli deneyimler yaşayabilir ve bu da onların toplumsal cinsiyet konularına daha eleştirel ve açık fikirli yaklaşımlarını sağlayabilir. Evli bireylerin bekar bireylerle benzer toplumsal cinsiyet algısına sahip olduğu görülmektedir ancak bekar bireylerin evli olanlara göre toplumsal cinsiyet algılarının daha pozitif olduğu ifade edilmektedir (Yılmaz vd., 2022). Literatürde, bireylerin yaşam tarzı ve sosyal etkileşimlerinin toplumsal cinsiyet algılarına olan etkilerini inceleyen çalışmalar da bu sonuçları destekler niteliktedir. Örneğin Bingöl (2014), toplumsal cinsiyet algılarının çeşitli sosyal dinamiklerden nasıl etkilendiğini vurgulamış, bireylerin farklı sosyal rolleri deneyimleme oranı arttıkça toplumsal cinsiyet konularında daha şekillendirici bakış açıları geliştirebildiklerini belirtmiştir. Evli bireylerin de toplumsal cinsiyet kalıp yargılarına sahip olduğu ancak bu algıların çoğunlukla kendi aile yapıları ve rollerine dayalı olarak şekillendiği görülmektedir. Bu durum, bireylerin özellikle geleneksel cinsiyet rolleri çerçevesinde hareket etmeleri nedeniyle algılarının daha dar bir perspektife sahip olabileceğine işaret etmektedir. Buna karşın toplumsal farkındalığın artmasına katkıda bulunabilecek sosyal politikalar ve eğitim programları, evli bireylerin de toplumsal cinsiyet algılarının olumlu etkilenmesine katkı sağlayacaktır (Vatandaş, 2007).

Ebeveyn olmayan bireylerin toplumsal cinsiyet algısı düzeylerinin ebeveyn olanlara göre daha yüksek olması bulgusu da dikkate değerdir. Bu, ebeveynliğin getirdiği geleneksel cinsiyet rolleri ve stereotiplerin bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını şekillendirmede önemli bir rol oynayabileceği anlamına gelebilir. Ebeveyn olmayan bireyler, bu tür roller ve beklentilerle daha az yüzleşmek zorunda kalabilir. Bu da onların toplumsal cinsiyet konularına karşı daha esnek ve kapsayıcı tutumlar geliştirmelerine olanak tanıyabilir. Gerçekleştirilen çalışma toplumsal cinsiyet algılarının yalnızca bireysel özelliklerle değil aynı zamanda bireylerin medeni ve ebeveynlik durumları gibi toplumsal faktörlerle de yakından ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Edinilen bulgular Günay ve Bener (2011)'in gerçekleştirmiş olduğu çalışma ile benzer sonuçları ortaya koymaktadır. Çalışan kadınların daha fazla çocukluk çağı travması geçirdiği, çalışmayan kadınların ise daha fazla eşitlikçi cinsiyet rollerini benimsedikleri belirlenmiştir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, kadınların çocukluk döneminde yaşadıkları travmaların onların toplumsal cinsiyet rollerini ve iş yaşamındaki tutumlarını etkileyebileceğini göstermektedir. Özellikle Patricia Hill Collins (2000)'in kadınların yaşadıkları travmaların toplumsal yapılarla etkileşim içinde şekillendiğine ve bu travmaların bireylerin kimlik gelişiminde belirleyici rol oynadığına dikkat çekilmektedir. Çocukluk dönemi travmalarının, özellikle cinsiyetçi baskılar ve aile içindeki eşitsizlik nedeniyle kadınların kendilerini toplumsal düzeyde nasıl konumlandıklarını etkileyebileceği vurgulanmaktadır. Çalışan kadınların bu tür travmaları, bazen daha fazla iş stresine ve toplumsal beklentilerle başa çıkmaya yönelik psikolojik yüklerin artmasına yol açabilmektedir. Öte yandan çalışmayan kadınların daha eşitlikçi cinsiyet rollerini benimsemesi



konusu da dikkat çeken bir diğer araştırma bulgusudur. Çalışmayan kadınların toplumsal cinsiyet algılarının daha geleneksel olmasına rağmen modern toplumlarda bu rollerin değişime uğrayarak daha eşitlikçi bir yapıya bürünebileceği öne sürülmektedir. Bu kadınlar, aile içindeki rollerine dayalı toplumsal cinsiyet normlarına daha az tabi olduklarından, bazen daha özgür ve eşitlikçi ilişkiler kurmaya yatkın olabilmektedirler (Kızıldağ ve Cin, 2018). Zeyneloğlu (2008)'nin gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da kadınların toplumsal cinsiyet rollerine daha eşitlikçi bir tutum sergiledikleri belirtilmektedir. Çelebi (2019)'nin yaptığı çalışmanın sonucunda kadınların psikolojik sağlamlık düzeyi ile dışadönüklük düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Ayrıca katılımcıların nevroz düzeyi azaldıkça psikolojik sağlamlıklarının arttığı belirlenmiştir (Yazıcı Çelebi, 2021).

Elde edilen bulgular, yaş dönemleri ve eğitim durumlarına göre toplumsal cinsiyet algısı arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen gruplar arası farklılaşmada yaş ve eğitim durumlarının bireylerin toplumsal cinsiyet algısında belirleyici faktör olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar ile yapılan diğer çalışmalarda sonuçlar birbiriyle uyumlu olup toplumsal cinsiyet algısının sadece bireysel tutumlar veya inançlarla değil aynı zamanda sosyodemografik faktörlerle de şekillendiğini göstermektedir. Yaş farklılıklarının toplumsal cinsiyet algısındaki etkisi, bireylerin yaşam tecrübelerinin toplumsal cinsiyet rollerindeki değişiklikleri nasıl algıladıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Eğitim durumunun toplumsal cinsiyet algısı üzerindeki etkisinin anlamlı olması, eğitimin bireylerin toplumsal cinsiyet rolleri ve eşitliği hakkındaki görüşlerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Bu çalışma yaş ve eğitim seviyesinin bireylerin toplumsal cinsiyet algısını anlamlı bir şekilde etkileyebileceğini ortaya koymuştur. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda kadınların yaş, evlilik durumu, ailedeki birey sayısı gibi değişkenler ışığında psikolojik sağlamlık düzeylerinin değişkenlik gösterdiğini ve onları etkilediğini göstermektedir (Tavukçu ve Şahin, 2021). Toplumsal cinsiyet algısının yaş açısından Anova Testi analizi incelendiğinde özellikle 18-34 ve 35-44 yaş aralığındaki kadınların toplumsal cinsiyet algısında 45-60 yaş aralığında bulunan kadınlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucu toplumsal cinsiyet algısının kuşaklar arasında farklılaştığını göstermektedir. Bu durum, belki de genç nesillerin toplumsal cinsiyete dair daha esnek ve kapsayıcı bakış açılarına sahip olmalarıyla ilişkilendirilebilir. Son yıllarda toplumsal cinsiyet rolleri ve toplumsal cinsiyet normları hızla değişiklik göstermektedir. Bu değişimler özellikle genç nesiller tarafından daha hızlı benimsenmektedir. Bu bulgular, toplumsal cinsiyet algısının yalnızca bireysel farklılıklardan kaynaklanmadığını aynı zamanda kuşaklar arası farklılıklardan da etkilenebileceğini ortaya koymaktadır. Toplumsal cinsiyet algısı ve psikolojik sağlamlık değişkenleri incelendiğinde toplumsal cinsiyet algısı ile psikolojik sağlamlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir. Bu sonuç psikolojik sağlamlığın, toplumsal cinsiyet algısından bağımsız olarak bireylerin sahip olduğu diğer kişilik özellikleri, başa çıkma stratejileri ve yaşadıkları sosyal desteğin bir sonucu olabileceğini düşündürmektedir. Bununla birlikte toplumsal cinsiyet algısının bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde dolaylı yollardan etkili olabileceği ve bu etkinin psikolojik sağlamlıkla sınırlı olmadığı da akılda tutulmalıdır. Toplumsal cinsiyete ilişkin bir diğer çalışma da ayrımcılığa maruz kalan kadın yöneticilerin psikolojik sağlamlık düzeyleri ile ilgilidir. Bu araştırmaya göre, çalışma hayatındaki kadınların dayanıklılık düzeylerinin deneyim süresi ile birlikte artış gösterme eğiliminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada kadınların cinsiyet açısından maruz kaldıkları ayrımcılığa karşı başlangıçta görmezden gelme, yok sayma gibi stratejileri benimsedikleri görülmektedir. Ancak yine deneyim ile birlikte destek arama ve desteği yayma gibi daha sağlıklı baş etme stratejilerine sahip oldukları ifade edilmektedir (Goyal vd. 2021)

Bu araştırmanın sonuçları, gelecekteki çalışmalarda psikolojik sağlamlık ve toplumsal cinsiyet algısı arasındaki ilişkilerin daha detaylı incelenmesi için bir temel oluşturmaktadır. Böylece, bu iki değişken arasındaki ilişkinin daha derinlemesine anlaşılması ve bu ilişkinin bireylerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkilerinin daha iyi belirlenmesi sağlanabilir. Toplumsal cinsiyet algısı, stresle başa çıkma ve psikolojik sağlamlık değişkenleri incelendiğinde toplumsal cinsiyet algısı ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Özellikle, stresle başa çıkma yeteneği ve toplumsal cinsiyet algısı arasındaki negatif ilişki, bu iki değişken arasındaki dinamiklerin daha detaylı incelenmesini gerektirmektedir. Bulgulara göre, toplumsal cinsiyet algısının stresle başa çıkma stratejileri üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Özellikle de problem odaklı stratejilerde ve sosyal destek arayışında bu durum daha belirgindir. Ayrıca stresle başa çıkma düzeyinin psikolojik sağlamlık üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki değişken arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu fakat stresle başa çıkma düzeyinin psikolojik sağlamlığı anlamlı ölçüde etkilemediği görülmektedir. Bu bağlamda, psikolojik sağlamlık, stresle baş etme kapasitesinden çok daha fazlasını içeren karmaşık bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bulgular ışığında, gelecek çalışmalarda psikolojik sağlık üzerinde etkisi olabilecek diğer faktörlerin incelenmesi önem taşımaktadır. Ayrıca çeşitli demografik ve kültürel bağlamlarda benzer çalışmaların yapılması, konu hakkında daha derinlemesine anlayış kazanılmasına yardımcı olacaktır. Değişkenlerin birbirine olan etkisi incelendiğinde stresle başa çıkma düzeyinin psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, stresle başa çıkma stratejilerinin kullanılmasının, bireylerin psikolojik sağlamlıklarını artırdığını veya etkilediğini göstermektedir. Edinilen bulgulardan hareketle çalışan kadınların toplumsal cinsiyet algılarının olumsuz etkilenmemesi adına toplumsal kalıp yargılarından sıyrılabilmeleri için bazı kelime gruplarının adlandırılmalarına dikkat edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yapılan yeni adlandırmalar toplumun dikkatini üzerine çekerek toplumsal cinsiyet algılarının oluşmasına engel teşkil edeceği düşünülmektedir. Ayrıca, ailelere yönelik verilecek eğitimlerin de bu dönüşüme destek olabileceği düşünülmektedir. Çocukların erken yaşlardan itibaren aldıkları eğitimin cinsiyetle ilişkili olan kalıp yargılarını kırmada hayati bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Böyle bir yaklaşımın bireylerin kendi hakkındaki olumlu algılarını ve psikolojik dayanıklılıklarını artırarak sorunlar karşısında daha etkili çözüm yolları bulmalarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Toplumsal cinsiyet kalıplarında sergilenen eşitlikçi yapı, gelecek nesillerin toplumsal cinsiyet kalıplarına bakış açılarını da geliştirici bir etkiye sahiptir.

### Öneriler

Çalışan kadınların iş hayatlarındaki stresle başa çıkma yöntemlerinin geliştirilmesi hem bireysel hem de kurumsal düzeyde fayda sağlayabilir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

1. **Toplumsal Cinsiyet Algısının Yeniden Yapılandırılması:** Çalışan kadınların psikolojik sağlamlıklarını artırmak ve stresle baş etme becerilerini güçlendirmek için iş yerlerinde toplumsal cinsiyet eşitliği ile ilgili farkındalığın güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kadın ve erkek çalışanlar için farkındalık eğitim programları düzenlenerek toplumsal cinsiyet algılarının daha kapsayıcı ve eşitlikçi bir perspektifle yeniden yapılandırılması sağlanabilir.
2. **Stresle Baş Etme Stratejileri ve Psikolojik Sağlık Programları:** Çalışan kadınların stresle baş etme becerilerini geliştirmeye yönelik psikolojik sağlık ve stres yönetimi eğitimleri düzenlenebilir. Bu eğitimlerde bireylerin stresle başa çıkma stratejilerini ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmaya yönelik psiko eğitim çalışmalarına yer verilebilir.
3. **Çok Boyutlu Araştırma Tasarımları:** Gelecek araştırmalar, toplumsal cinsiyet algısının ve psikolojik sağlamlığın etkileşimini daha geniş bir perspektiften incelemek için daha karmaşık ve çok boyutlu araştırma tasarımlarını benimsemelidir. Özellikle sosyokültürel faktörlerin psikolojik sağlık ve stresle baş etme üzerindeki etkilerini de göz önünde bulunduran çalışmaların yapılması önerilmektedir.
4. **İş Yerlerinde Destekleyici Ortamların Oluşturulması:** Çalışan kadınların stresle baş etme becerilerini artırmak için çalışma ortamlarında psikolojik destek ve rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi önemlidir. Ayrıca stresli durumlara başa çıkabilen dayanıklı bireylerin ve toplulukların oluşturulması için destek gruplarının oluşturulması fayda sağlayabilir.

### Referanslar

- Altınova, H. H. & Duyan, V. (2013). Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Akkaş, İ. (2019). Cinsiyet ve Toplumsal Cinsiyet Kavramları Çerçevesinde Ortaya Çıkan Toplumsal Cinsiyet Ayrımcılığı. *Ekev Akademi Dergisi*, 97-118.
- Altun, N. (2019). *Kadınlarda toplumsal cinsiyet rollerine göre çocukluk çağı travmaları ile erken dönem uyumsuz şemaları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Turkey.

- Aqtam, I., Ayed, A., Toqan, D., Salameh, B., Abd Elhay, E. S., Zaben, K. & Mohammad Shouli, M. (2023). The relationship between stress and resilience of nurses in intensive care units during the COVID-19 pandemic. *Inquiry*, 60, doi: 10.1177/00469580231179876.
- Ayvaz Kızılgöl, Ö. (2012). Kadınların İşgücüne Katılımının Belirleyicileri: Ekonometrik Bir Analiz, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(1): 88-101.
- Bingöl, O. (2014). Toplumsal Cinsiyet Olgusu ve Türkiye’de Kadınlık. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1): 108-114.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı - İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (1998). *İnsan ve davranışı - Psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Doğan, T. (2015). Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği’nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Eslek, D. & Yılmaz Irmak, T. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20 (3), 347-362.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2022). *How to design and evaluate research in education* (11th Ed.). McGraw-Hill.
- Goyal, R., Kakabadse, N., Kakabadse, A. & Talbot, D. (2021). Female board directors’ resilience against gender discrimination. *Gender, Work & Organization*. 30(1), 197-222. doi:10.1111/gwao.12669
- Günay, G. & Bener, Ö. (2011). Kadınların toplumsal cinsiyet rolleri çerçevesinde aile içi yaşamı algılama biçimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 153 (153), 157-171. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21488/230340>
- Hill Collins, P. (2009). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, And The Politics Of Empowerment* (2nd edition). Routledge Taylor & Francis Group (Routledge classics).
- Karakaya, H. (2018). Toplumsal cinsiyet algısı, din ve kadın. *Journal of Analytic Divinity*, 2(2), 36-62.
- Kırıışık, H. (2019). *İnformal yaşlı bakımında kadın emeğinin toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Turkey.
- Kızıldağ, F., & Cin, F. M. (2018). Evli Kadınlarda Çalışmanın Toplumsal Cinsiyet Algılarına Ve Aile İşlevselliklerine Etkisi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(33), 241–251.
- Kurt, N. (2011). *Çevik kuvvet personelinin stresle başa çıkma tutumları, psikolojik dayanıklılıkları ve iş doyumu düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Lerner, R. M., Fisher, C. B., & Weinberg, R. A. “Toward a science for and of the people: Promoting civil society through the application of developmental science. *Child Development*, 71(1), 11-20, 2000.
- Oflas, S. G. (2017). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin toplumsal cinsiyet rollerine, kültürlerarası duyarlılığa ve risk faktörlerine göre yordanması*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Turkey.
- Önder, Nurcan (2013). Türkiye’de kadın işgücünün görünümü. *Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Dünyası Dergisi*, 1(1), 35-61.
- Özer, E. (2016). Temel benlik değerlendirmesi, başa çıkma stratejileri ve psikolojik sağlık. *Electronic Turkish Studies*, 11(14), 587-606.
- Peyer, K. L., Hathaway, E. D., & Doyle, K. (2022). Gender differences in stress, resilience, and physical activity during the COVID-19 pandemic. *Journal of American College Health*, 72(2), 598–605. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2052075>
- Saraç, S. (2013). Toplumsal cinsiyet ve kadın. L. Gültekin, G. Güneş, C. Ertung, & A. Şimşek içinde, *Toplumsal Cinsiyet ve Yanılsamaları* (s. 27-31). Ankara, Atılım Üniversitesi Yayınları.
- Savcı, M. & Aysan, F. (2014). Üniversite öğrencilerinde algılanan stres düzeyi ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 44-56.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. United States: Pearson Education.

- Tavukçu, E. & Şahin N. (2021). Türkiye’de göçün kadın yaşamına olan etkilerinin toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 75-88.
- Tokbaeva, D. D. & Achtenhagen, D. L. (2021). Career resilience of female professionals in the male-dominated IT industry in Sweden: Toward a process perspective. *Gender, Work & Organization*, 30, 223-262. doi:10.1111/gwao.12671
- Türküm, A. S. (2002). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(18), 25-33.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38, 218-235.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Sosyoloji Konferansları*. 35, 29-56.
- Yazıcı Çelebi, G. (2021). Kadınların kişilik özellikleri ile psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mavi Atlas*, 9(1), 132-146.
- Yılmaz, C. (2019). *Toplumsal cinsiyet algısının kadınların çalışma yaşamı üzerindeki etkileri: Artvin örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Turkey.
- Yılmaz, Y., Gürkan, S., Akdeniz, E. T. & Tınaz, A. (2022). Bireylerin toplumsal cinsiyet rollerinin ve algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 1021-1032.
- Yüksel, Ö. (2013). *Kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: Stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Turkey.
- Zeyneloğlu, S. (2008). *Ankara’da hemşirelik öğrenimi gören üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Turkey.



## 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Dijital Vatandaşlık ve Boyutları Açısından İncelenmesi

Hatice DİLEK<sup>\*a</sup>, Davut GÜREL<sup>b</sup>

### Makale Bilgisi

DOI:

Makale Geçmişi:

Geliş :08.12.2024

Düzeltilme :23.12.2024

Kabul :26.12.2024

Keywords:

Dijital vatandaşlık,  
Sosyal bilgiler dersi,  
Beceri öğretimi,  
Ortaokul öğrencileri.

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

### Öz

Teknolojinin hayatımızın her alanında oldukça önemli bir unsur olmasıyla sosyal hayatta büyük bir değişim sürecine girilmiş; bu değişimler, 21. yüzyılda vatandaşlıkla ilgili yeni kavramlar da ortaya çıkarmıştır. Bu kavramlar arasında en önemlilerinden birini dijital vatandaş kavramı oluşturmaktadır. Dijital ortamların gerekli kıldığı dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına ilişkin bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsayan bu kavram günümüz öğretim programlarında da yer almaya başlamıştır. Bu nedenle bu çalışmada 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programının dijital vatandaşlığın dokuz boyutu açısından (dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital kanun, dijital hak ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik) incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemine uygun olarak durum çalışması modeli kullanılan bu çalışmada, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz edilen veriler ışığında, 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın temel felsefesinde ve özel amaçlarında dijital okuryazarlık, dijital hak ve sorumluluklar, dijital güvenlik boyutları yer alırken diğer boyutların yer almadığı görülmüştür. Programın öğrenme alanlarında dijital vatandaşlık boyutlarının yeterli düzeyde olmadığı ve dengeli bir dağılım göstermediği; öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde dijital okuryazarlık boyutunun öne çıktığı; öğretme-öğrenme uygulamalarında ise dijital erişim boyutuna ağırlık verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen tüm sonuçlar alan yazından hareketle tartışılarak sunulmuştur.

## Exploring The 2024 Draft Social Studies Curriculum in Terms of Digital Citizenship and Its Dimensions

### Article Information

DOI:

Article History:

Received :08.12.2024

Revised :23.12.2024

Accepted :26.12.2024

Keywords:

Digital citizenship,

### Abstract

Technology, with its indispensable and significant role in every aspect of our lives, has triggered a process of transformation; these changes have given rise to new concepts related to citizenship in the 21st century. Among these concepts, undoubtedly one of the most important is that of digital citizenship. This concept, which encompasses the knowledge, skills, attitudes, and values associated with digital citizenship and its sub-dimensions required by digital environments, has begun to be incorporated into contemporary curricula. Therefore, the aim of this study is to examine the 2024 Draft Social Studies Curriculum in relation to the

\*İlgili Yazar: haticedilek186@gmail.com

<sup>a</sup> Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <https://orcid.org/0009-0009-9070-5250>

<sup>b</sup> Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-2309-9202>

Social studies course,  
Skill teaching,  
Secondary school  
students.

*Article Type:*  
Research Article

nine dimensions of digital citizenship (digital access, digital commerce, digital communication, digital literacy, digital ethics, digital law, digital rights and responsibilities, digital health, and digital security). In line with qualitative research methods, a case study model was employed, and the data obtained were analysed using descriptive analysis. In light of the analysed data, it was found that while digital literacy, digital rights and responsibilities, and digital security were included in the basic philosophy and specific objectives of the 2024 Draft Social Studies Curriculum, the other dimensions were not represented. It was also concluded that the digital citizenship dimensions were insufficiently represented across the learning areas and did not exhibit a balanced distribution. Furthermore, the digital literacy dimension was prominent in the learning outcomes and process components, while the digital access dimension received greater emphasis in the teaching-learning practices. All of the findings in this study were discussed and presented based on the existing literature..

## Giriş

Aristoteles şu beyanı ile ünlüdür “*Yurttaşlığın doğası tıpkı devletinki gibi, sık sık tartışılan bir konudur: tek bir tanım üzerinde genel mutabakat yoktur*” (Heater, 2007, s.31). İfadeden anlaşıldığı üzere vatandaşlık kavramı oldukça kapsamlı ve birçok anlamı olan karmaşık kavramdır. Kavram eski çağlardan bugüne ve farklı coğrafyalarda yeniden şekillenerek varlık kazanmıştır. Bununla birlikte kısaca ifade etmek gerekirse vatandaşlık birey ve devlet arasındaki yasal bağdır (Kuş, 2020). Devletin vatandaşlarıyla kurduğu bu bağ, kendi hukukuyla belirlediği, kurallarını ve hükümlerini oluşturduğu yasal bir konumu ifade etmektedir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012). Vatandaşlık bu bağın yanında daha ileri bir mana da taşımaktadır. Vatandaşlığın medeni ve siyasi haklarla ilgilenen resmi özelliğiyle beraber, ilk olarak sosyal, kültürel ve psikolojik olmak üzere farklı özellikleri de bulunmaktadır (Töre, 2017). Devletler bu özellikleri genç kuşaklara vatandaşlık aktarımı ile kazandırmayı amaçlamaktadır. Böylece aynı değerleri benimseyen, ortak ideallerle donatılmış vatandaşlar ve bu vatandaşlardan müteşekkil bir ulus yaratmaya çalışırlar (Demir, 2016, s.4).

Bugünün bireylerinin, gelişmeleri takip edebilmeleri, küreselleşmeyi kavrayabilmeleri ve çağa ayak uydurabilmeleri için bilimsel, sosyal ve kültürel gelişmeleri yakalamaları zorunlu hale gelmiştir (Gürel, 2016). Bu gelişmeler çerçevesinde vatandaşlık kavramının geleneksel anlamından uzaklaştığı ve yeni bir forma evrildiği görülmektedir. Bu bağlamda vatandaşlığın çok kültürlü, çevresel, ekonomik, küresel, siyasi, anayasal ve dijital vatandaşlık gibi boyutlar kazandığı söylenebilir (Karaduman ve Öncül, 2020, s. 99). Bu önemli boyutlardan olan dijital vatandaşlık kavramı, Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu (International Society For Technology In Education[ISTE]) teknolojiyi güvenli, etik kullanmanın yanı sıra sorumlulukları üstlenerek fırsatları görme olarak ifade etmiştir (ISTE, 2014, s.1). Bu tanımdan yola çıkarak günümüz teknolojinin ışığında, okullar iyi bir vatandaş yetiştirmenin yanı sıra “dijital vatandaş” yetiştirme sorumluluğuna da üstlenmiş durumundadır. Aynı zamanda yetiştirilecek dijital vatandaşlar yeterli becerilere, bilgiye, internet ve dijital cihazlar erişimine sahip olmalı, okulların da öğrencileri tüm boyutlarıyla dijital vatandaş olmaları için yönlendirmesi gerekmektedir (İşman ve Güngören, 2014). Ribble (2011) bu bağlamda, doğru ve sorumlu davranışlar olarak tanımladığı dijital vatandaşlığı dokuz boyutta incelemiştir: “dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital hak ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik”. Bu boyutların yeni bir eğitim anlayışı ile okullarda verilmesi önem arz etmektedir Aynı zamanda vatandaşlığın amaçlarının netleştirilmesi ve bu amaçlara başarılı bir şekilde ulaşılması için çok sayıda kavramsal ve değerlendirme çalışmasına ihtiyaç duyulduğu da görülmektedir (Jones ve Mitchell, 2016).

Geleneksel olarak insanların vatandaş olarak hakları yanında sorumlulukları vardır ve bunları yerine getirmesi gereklidir. Bunu sağlamak için çeşitli yasalar çıkarılmıştır. Bununla beraber çok sayıda dijital teknoloji aracı kullanılmakta fakat çoğu bireyin dijital bir toplumda nasıl sorumlu vatandaş olacağı konusunda eksiklikleri olduğu ifade edilmektedir (Ribble ve Bailey, 2007). Bu bilincin sağlanması için dijital vatandaşlığa giden toplumsal ve eğitimsel sürecin bağlamsal, bilgi ile ilgili organizasyonla kriterlere göre belirlenmesi gerekmektedir. Bu süreç aileden, yerel, çevrimiçi ve internet dışındaki topluluklardan öğretmenlere, okullara, karar vericilere ve çevrimiçi araç ve platformları sunan endüstriyi kapsayan bütün paydaşları kapsamaktadır (Richardson ve Milovidov, 2019). Bu paydaşlardan olan okullarda, sosyal hayatta

veya özel hayatta dijital araç kullanımı artmaya devam etmektedir. Bu kullanım dijital vatandaşlıkla ilgili güvenlik gereksinimlerini daha elzem hale getirmektedir (Richardson, Martin ve Sauers, 2021). Bu durumda dijital vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirerek etik davranış normlarını benimsemek olarak tanımlandığına göre bu kavramın bilinmesinden daha önemli olan, bu normların yeni nesillere nasıl öğretilmesi konusuna cevap bulunmasıdır (Kara ve Atasoy, 2019). Ayrıca dijital vatandaşlığı, öğrenciler internette aktif haldeyken sorumlu ve etik olmalarını sağlamak için müfredata ve eğitim ortamlarına dâhil edilmesi gereken güvenlikle ilgili bir kavram olarak görmek gerekmektedir (Choi ve Cristol, 2021). Bu açıdan dijital vatandaşlık eğitiminde özellikle ilköğretim süreci önem arz etmektedir. Çünkü toplumların çağı yakalaması nitelikli bir ilköğretim aşamasından geçmektedir. Bu dönemde çocukların, dijital teknolojiyle dolu bir toplumda uyum içinde yaşamalarını sağlayacak niteliklere sahip olması gerekmektedir (Karaduman ve Öztürk, 2014). Bu niteliklerin kazandırılmasına doğası gereği evrensel bir yapıya sahip olan Sosyal Bilgiler iki temel amacıyla hizmet eder. Bunlar: bireylerin dünyayı anlamalarını sağlamak ve bireyleri sorumluluk bilincine sahip vatandaş olarak topluma kazandırmaktır (Barr, 1997).

Türkiye'nin kurulduğu yıllarından bugüne kadar çeşitli ders ve isimlerle verilen vatandaşlık eğitimi, günümüzde sosyal bilgiler dersinin temel çerçevesini oluşturmaktadır (Turan ve Avcı, 2018). 1998 yılında hazırlanan sosyal bilgiler öğretim programından (SBÖP) önce farklı dersler adı altında okutulan sosyal bilgiler dersinin adı bu yıldan sonra değişmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) birçok açıdan yaşanan teknolojik vb. gelişmeler ve çağın ihtiyaçlarının değişmesi ile 2005 ve 2017 yıllarında SBÖP'de değişikliğe gitmiştir (Çoban ve Akşit, 2018). 2018 yılından itibaren uygulanan öğretim programı 2024 yılında MEB'in yayınladığı "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ile aşamalı olarak değiştirilmesi planlanmıştır. "Köklerden geleceğe" vurgusuyla açıklanan program, tüm bileşenleriyle bütüncül bir model olarak sunulmuştur (MEB, 2024). Bu nedenle dijital vatandaşlık okullarda, içinde bulunulan çağın becerilerini etik normlara dikkat edilerek verilmeli ve bu becerilerin geliştirilmesinin hedeflenmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda hem ailelerin hem de ilgili kurumların dikkate alınarak planlamalar yapılması ve eğitim programları tasarlanması oldukça önemli görülmektedir (Aydın, 2015).

Temel amacı çeşitli niteliklere sahip etkin ve iyi vatandaşlar yetiştirmek olan sosyal bilgiler eğitiminin dijital vatandaşlar yetiştirmede oldukça önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu nedenle konuyla ilgili pek çok bilimsel çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Dijital vatandaşlıkla ilgili yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların bir bölümü sosyal bilgiler ders kitaplarını ve öğretim programlarını dijital vatandaşlık ve boyutları çerçevesinde değerlendiren (Turan ve Avcı, 2018; Aydemir, 2019; Sarıgöl, 2018; Yıldız, 2023; Pala, 2023), öğretmen adaylarının görüş, tutum ve becerilerine dayalı olan (Al-Zahrani, 2015; Aslan ve Çakmak 2018; Dere ve Yavuzay, 2019; Taşer, 2022; Avcı, Faiz ve Recepoğlu, 2021; Metin ve Cin, 2021; Ezer ve Aksüt, 2021; Çolak ve Öztürk, 2022), dijital vatandaşlık kavramı ve eğitimine odaklanan (Ribble, 2011; Ribble, 2015; Choi, 2016; Frau-Meigs, O'Neill, Soriani, ve Tomé, 2017; Hollandsworth, Donovan ve Welch, 2017; Öztürk, 2021; Gillern, Korona, Wright ve Gould, 2024; Pangrazio, ve Sefton-Green, 2021), pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamalarına yönelik çalışmaların (Aldemir ve Avşar, 2020; Buchholz, DeHart ve Moorman, 2020; Akçil ve Bastas, 2020; Koç ve Koç 2021; Milenkova ve Lendzhova, 2021; Calzada, 2022; Toorn ve Cox, 2024) olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı çalışmaların bir kısmının dijital vatandaşlık ölçeği geliştirmeye yönelik olduğu da tespit edilmiştir (Sakallı, 2015; Elçi ve Sarı, 2016; Kim ve Choi, 2018; Jones ve Mitchell, 2016; Choi, Glassman ve Cristol). Tüm bu çalışmalar, hem dijital vatandaşlık eğitiminin ne kadar önemli olduğunu hem de sosyal bilgiler eğitiminin bu konuda üstlendiği görevi gösteriyor olması bakımından dikkate değerdir. Her ne kadar daha önceden yapılan çalışmalarla sosyal bilgiler öğretim programları dijital vatandaşlık ve boyutları kapsamında incelenmiş olsa da 2024 yılında duyurulan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" ve bu doğrultuda sosyal bilgiler dersi öğretim programının oldukça yeni bir gelişme olması nedeniyle dijital vatandaşlık ve boyutları açısından incelenmesi önem arz etmektedir. Böylelikle elde edilen sonuçların önceki çalışmalarda elde edilenlerle karşılaştırılarak programların dijital vatandaşlık ve boyutları yönünden daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesinin mümkün olabileceği düşünülmektedir.

Bu temel gerekçe doğrultusunda mevcut çalışmada, 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık ve boyutları açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın temel felsefesinde ve özel amaçlarında dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?
2. 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın içerik çerçevesinde dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?
3. 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?
4. 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Öğretme-Öğrenme Uygulamalarında dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemine uygun olarak durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışması modeli, bir olayı oluşturan ayrıntıları açıklamak, tanımak ve olayı değerlendirmek için kullanılan bir modeldir (Büyüköztürk vd., s.269). Bu çalışmada modele uygun olarak doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi, basılı veya elektronik belgelerin incelenmesi ve değerlendirilmesini sağlayan düzenli bir işlemdir (Bowen, 2009). Doküman analizi etik kaygıları azaltmak, zaman ve kaynak açısından maliyetinin daha az olması nedeniyle diğer tekniklere göre daha pratik görülmektedir (Morgan, 2022). Bu çalışmada öncelikle araştırmanın amacına uygun olarak dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına göre bir çizelge (EK-1) oluşturulmuş ve bu çizelge çerçevesinde 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiştir. Böylece her boyut ve alt boyutun programda yer alıp almadığı belirlenmiş ve ulaşılan sonuçlar alan yazısından hareketle yorumlanarak tartışılmıştır.

### İncelenen Dokümanlar

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında Türkiye'nin yüzüncü yılına yönelik olarak "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" adıyla yeni müfredat çalışması yayınlamıştır. Bu kapsamda güncellenen programlardan olan 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) açısından incelenmiştir.

### Veri Toplanması ve Analiz Süreci

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi yöntemine başvurulmuştur. Araştırmalarda çalışılan konuyla ilgili olgu ve olayların bilgisini içeren yazılı belgelerin incelenmesi neticesinde verilere ulaşılmasına doküman incelemesi denilmektedir (Karataş, 2015). 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı temel felsefesi, özel amaçları, içerik çerçevesi, öğrenme çıktıları, becerileri ve öğrenme ve öğretme uygulamaları başlıkları incelenmiştir. Bu incelenmede Ribble (2011) tarafından belirlenen dijital vatandaşlığın dokuz boyutuna (dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital hukuk, dijital hak ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik) göre hazırlanmış öğretim programı inceleme çizelgesi (Ek- 1) kullanılmıştır. Çizelge hazırlanmadan önce ilgili literatür incelenmiş ve dijital vatandaşlık boyutlarının ve öğretim programlarının yer aldığı çalışmalar incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda literatüre katkı sağlayacağı düşünülen dijital vatandaşlığın dokuz boyutundan oluşan çizelge hazırlanmış ve ilgili iki alan uzmanına sunulmuş bu doğrultuda çizelgeye nihai şekli verilmiştir.

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analiz çalışmanın kavramsal yapısının açıkça belirlenmiş olduğu araştırmalarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 263). Çalışmada yer alan dokümanlar önceden belirlenen dijital vatandaşlığın dokuz boyutu ve bu boyutlarda yer alan kavramlar belirlenmiş, verilerin desteklenmesi amacıyla doğrudan alıntılar eklenmiş ve araştırmacı yorumlarına yer verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde dijital vatandaşlık boyut ve alt boyutlarına göre incelenen 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programına yönelik elde edilen bulgular araştırma problemlerine göre sırayla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular programdan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.



**Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular**

Araştırma kapsamında sorulan “2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın temel felsefesi ve özel amaçlar bölümünde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yer verilme durumu nasıldır?” sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Programın temel felsefesinde ve özel amaçlarında dijital vatandaşlık ve boyutlarının yer verme durumu

Boyut	Alt boyut	Programda yer verilme durumu		Temel Felsefe/ Özel Amaçlar
		Evet	Hayır	
Dijital erişim	Dijital cihazlara erişim		×	
	İnternete erişim		×	
	Dijital kaynaklara erişim		×	
Dijital ticaret	Çevrimiçi alışveriş		×	
	Dijital hizmetlerin kullanımı		×	
	Dijital pazarlama ve reklam		×	
Dijital iletişim	E posta, mesajlaşma ve sosyal medya kullanımı		×	
	Çevrimiçi iş birliği ve toplantılar		×	
	Dijital etkileşim ve ağ oluşturma		×	
Dijital okuryazarlık	Dijital araç ve teknolojilerin kullanımı	×		<i>Madde 20</i>
	Dijital bilgi alma ve değerlendirme		×	
	Dijital içerik oluşturma ve paylaşma		×	
Dijital etik	Çevrimiçi davranış kuralları		×	
	Dijital dünyada saygı ve nezaket		×	

	Çevrimiçi topluluk normlarına uyum		×	
<b>Dijital hukuk</b>	Telif hakkı ve lisans kuralları		×	
	Çevrimiçi hırsızlık ve dolandırıcılık		×	
	Dijital dünyada yasal sorumluluklar		×	
<b>Dijital hak ve sorumluluklar</b>	Çevrimiçi ifade özgürlüğü		×	
	Dijital hakların kullanım bilinci	×		<i>Madde 20</i>
	Çevrimiçi taciz ve zorbalığa karşı koruma		×	
<b>Dijital sağlık</b>	Ekran başında geçirilen süre ve göz sağlığı		×	
	Dijital bağımlılık ve ruh sağlığı		×	
	Ergonomi ve dijital cihaz kullanımı		×	
<b>Dijital güvenlik</b>	Şifre güvenliği	×		
	Çevrimiçi kimlik hırsızlığına karşı koruma	×		<i>Madde 20</i>
	Veri güvenliği ve gizlilik	×		

2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın temel felsefesi ve özel amaçları bölümü dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına yer verilme durumu açısından incelendiğinde Tablo 1'e göre dokuz boyut içerisinde Madde 20'nin "Öğrenme ve araştırma süreçlerinde bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları ve dijital ortamlarda güvenlik ve gizliliğe ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır" "dijital okuryazarlık" boyutu çerçevesinde "dijital hak ve sorumluluklar" boyutunda "dijital hakların kullanım bilinci" alt boyutunun yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda "dijital güvenlik" boyutunun "şifre güvenliği, çevrimiçi kimlik hırsızlığına karşı koruma ve veri güvenliği ve gizlilik" alt boyutlarını da kapsadığı görülmektedir.

### İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında sorulan "2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın içerik çerçevesinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yer verilme durumu nasıldır?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Programın içerik çerçevesinde dijital vatandaşlık ve alt boyutların yer verme durumu

Boyut	Alt boyut	Programda yer verilme durumu		İçerik Çerçevesi
		Evet	Hayır	
Dijital erişim	Dijital cihazlara erişim		×	
	İnternete erişim		×	
	Dijital kaynaklara erişim		×	
Dijital ticaret	Çevrimiçi alışveriş		×	
	Dijital hizmetlerin kullanımı		×	
	Dijital pazarlama ve reklam		×	
Dijital iletişim	E posta, mesajlaşma ve sosyal medya kullanımı		×	
	Çevrimiçi iş birliği ve toplantılar		×	
	Dijital etkileşim ve ağ oluşturma		×	
Dijital okuryazarlık	Dijital araç ve teknolojilerin kullanımı	×		<i>Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında...teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımına değinilmiştir</i>
	Dijital bilgi alma ve değerlendirme		×	
	Dijital içerik oluşturma ve paylaşma		×	
Dijital etik	Çevrimiçi davranış kuralları	×		
	Dijital dünyada saygı ve nezaket	×		

	Çevrimiçi topluluk normlarına uyum	×	
<b>Dijital hukuk</b>	Telif hakkı ve lisans kuralları	×	<i>Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında...telif, patent ve fikrî mülkiyet haklarına...</i>
	Çevrimiçi hırsızlık ve dolandırıcılık	×	
	Dijital dünyada yasal sorumluluklar		<i>Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerine, toplumsal hayatta karşılaşılabilecek problemlerin çözüm yollarına değinilmiştir.</i>
		×	
	Çevrimiçi ifade özgürlüğü		×
<b>Dijital hak ve sorumluluklar</b>	Dijital hakların kullanım bilinci	×	<i>Yaşayan Demokrasimiz öğrenme alanında Dijitalleşme ve teknolojik gelişmelerin vatandaşlık haklarının kullanımına etkilerine... değinilmiştir.</i>
	Çevrimiçi taciz ve zorbalığa karşı koruma		×
<b>Dijital sağlık</b>	Ekran başında geçirilen süre ve göz sağlığı		×
	Dijital bağımlılık ve ruh sağlığı		×
	Ergonomi ve dijital cihaz kullanımı		×
<b>Dijital güvenlik</b>	Şifre güvenliği	×	

Çevrimiçi kimlik hırsızlığına karşı koruma	×	<i>Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında ise dijital ortamlarda güvenlik ve gizliliğe... değinilmiştir.</i>
Veri güvenliği ve gizlilik	×	

2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın içerik çerçevesinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yer verilme durumu incelendiğinde Tablo 2'de görüldüğü üzere yaşayan demokrasimiz ile teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanlarında dijital vatandaşlık ve alt boyutları görülmektedir. Yaşayan demokrasimiz öğrenme alanında "dijital hak ve sorumluluklar" boyutu çerçevesinde "dijital hakların kullanım bilinci" alt boyutuna yer verilmiştir. Teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanında "dijital okuryazarlık" boyutunda "dijital araç ve teknolojilerin kullanımı" alt boyutuna, "dijital hukuk" boyutunun alt boyutları olan; "telif hakkı ve lisans kuralları", "çevrimiçi hırsızlık ve dolandırıcılık" ile "dijital dünyada yasal sorumluluklar" alt boyutlarının, "dijital güvenlik" boyutunda ise bütün alt boyutlarının; "şifre güvenliği", "çevrimiçi kimlik hırsızlığına karşı koruma" ve "veri güvenliği ve gizlilik" yer aldığı görülmektedir. Birlikte yaşamak; evimiz dünya; ortak mirasımız ve hayatımızdaki ekonomi öğrenme alanlarında dijital vatandaşlığa ilişkin bulgulara rastlanmamıştır.

### Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında sorulan "2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğrenim çıktılarında ve süreç bileşenlerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yer verilme durumu nasıldır?" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Programın öğrenim çıktılarında ve süreç bileşenlerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yer verme durumu

Boyut	Alt boyut	Programda yer verilme durumu		Öğrenim Çıktıları/ Süreç Bileşenleri
		Evet	Hayır	
Dijital erişim	Dijital cihazlara erişim		×	
	İnternete erişim		×	
	Dijital kaynaklara erişim		×	
Dijital ticaret	Çevrimiçi alışveriş	×		
	Dijital hizmetlerin kullanımı	×		SB.5.6.1
	Dijital pazarlama ve reklam		×	
Dijital iletişim	E posta, mesajlaşma ve sosyal medya kullanımı	×		SB.6.6.1
	Çevrimiçi işbirliği ve toplantılar	×		
	Dijital etkileşim ve ağ oluşturma	×		

<b>Dijital okuryazarlık</b>	Dijital araç ve teknolojilerin kullanımı	×	<i>SB.5.6.1, SB.7.6.1</i>
	Dijital bilgi alma ve değerlendirme	×	<i>SB.7.4.3</i>
	Dijital içerik oluşturma ve paylaşma	×	<i>SB.5.1.1, SB.5.5.1, SB.5.6.2, SB.6.1.2, SB.6.4.2</i>
<b>Dijital etik</b>	Çevrimiçi davranış kuralları	×	
	Dijital dünyada saygı ve nezaket	×	
	Çevrimiçi topluluk normlarına uyum	×	
<b>Dijital hukuk</b>	Telif hakkı ve lisans kuralları	×	<i>SB.6.6.2</i>
	Çevrimiçi hırsızlık ve dolandırıcılık	×	
	Dijital dünyada yasal sorumluluklar	×	
<b>Dijital hak ve sorumluluklar</b>	Çevrimiçi ifade özgürlüğü	×	
	Dijital hakların kullanım bilinci	×	<i>SB.5.6.2, SB.6.4.3.</i>
	Çevrimiçi taciz ve zorbalığa karşı koruma	×	
<b>Dijital sağlık</b>	Ekran başında geçirilen süre ve göz sağlığı	×	
	Dijital bağımlılık ve ruh sağlığı	×	
	Ergonomi ve dijital cihaz kullanımı	×	
<b>Dijital güvenlik</b>	Şifre güvenliği	×	
	Çevrimiçi kimlik hırsızlığına karşı koruma	×	<i>SB.4.6.1</i>
	Veri güvenliği ve gizlilik	×	

2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğrenme çıktılarında ve süreç bileşenlerinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yer verilme durumu incelendiğinde Tablo 3'e göre dijital vatandaşlığın "dijital okuryazarlık" boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Tabloya göre, diğer boyutlar olan "dijital sağlık", "dijital erişim", "dijital etik" boyutlarına programda yer verilmediği; "dijital ticaret", "dijital iletişim", "dijital hukuk" ve "dijital güvenlik" boyutlarına ise çok az yer verildiği anlaşılmaktadır. Genel olarak bazı boyutlara yer verilmemiş olsa da boyutların hemen hepsine ait bir alt boyutunun programda ilişkilendirildiği söylenebilir.

Tablo 3'e göre, "dijital araç ve teknolojilerin kullanımı" alt boyutuna ilişkin beş ve yedinci sınıfların altıncı öğrenme alanı olan teknoloji ve sosyal bilimler öğrenme alanında birinci öğrenme çıktısı ile ilişki kurulmuştur. "Dijital bilgi alma ve değerlendirme" alt boyutunda yedinci sınıf dördüncü öğrenme alanı olan yaşayan demokrasimiz ile ilgili üçüncü öğrenme çıktısı bulunmaktadır. "Dijital içerik oluşturma ve paylaşma" alt boyutunda ise beşinci sınıflar da birinci öğrenme alanı olan birlikte yaşamak ile ilgili birinci öğrenme çıktısı, beşinci öğrenme alanı olan hayatımızdaki ekonomi ile ilgili birinci öğrenme çıktısı yine altıncı öğrenme alanı olan teknoloji ve sosyal bilimler ile ilgili ikinci öğrenme çıktısının olduğu görülmektedir. Altıncı sınıflarda ise birinci öğrenme alanı olan birlikte yaşamak ile ilgili ikinci öğrenme çıktısı ile dördüncü öğrenme alanı olan yaşayan demokrasimiz ile ilgili birinci öğrenme çıktısı yer almaktadır.

"Dijital içerik oluşturma ve paylaşma" alt boyutunda beşinci sınıf birinci öğrenme alanı olan birlikte yaşamak ile ilgili birinci öğrenme çıktısı, beşinci öğrenme alanı hayatımızdaki ekonomi ile ilgili birinci öğrenme çıktısı ile altıncı öğrenme alanı teknoloji ve sosyal bilimler ile ilgili ikinci öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir. Yine Tablo 3'e göre "dijital hak ve sorumluluklar" boyutunda "dijital hakların kullanım bilinci" alt boyutunda beşinci sınıf altıncı öğrenme alanı olan teknoloji ve sosyal bilimler ile ilgili ikinci öğrenme çıktısı ile altıncı sınıf dördüncü öğrenme alanı olan yaşayan demokrasimiz ile ilgili ikinci öğrenme çıktısına yer verilmiştir. "Dijital ticaret" boyutunda "çevrimiçi alışveriş" ile "dijital hizmetlerin kullanımı" alt boyutlarında beşinci sınıf altıncı öğrenme alanı olan teknoloji ve sosyal bilimler ile ilgili birinci öğrenme çıktısı ilişkilendirilmiştir. "Dijital iletişim" boyutunda ise "e posta, mesajlaşma ve sosyal medya kullanımı", "çevrimiçi iş birliği ve toplantılar" ve "dijital etkileşim ve ağ oluşturma" alt boyutlarına ilişkin altıncı sınıf altıncı öğrenme alanı olan teknoloji ve sosyal bilimler ile ilgili birinci öğrenme çıktısına yer verildiği görülmektedir.

Tablo 3'e göre "dijital hukuk" boyutunda "telif hakkı ve lisans kuralları" alt boyutuyla ilişkin altıncı sınıf altıncı öğrenme alanı olan teknoloji ve sosyal bilimler ile ilgili ikinci öğrenme çıktısına (SB.6.6.2) yer verildiği görülmektedir. Bu çıktıda yer alan: "*Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayabilme*" ifadesi ile süreç bileşenlerinden a, b, c ve ç bileşenleri konu ile bağlantılı görülmüştür. Örnek olarak "a" bileşeninde şöyle bir ifade kullanılmıştır: "*Bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplayacağı kaynakları belirler...*". Bir diğer boyut olan "dijital güvenlik" boyutunda "şifre güvenliği", "çevrimiçi kimlik hırsızlığına karşı koruma" ve "veri güvenliği ve gizlilik" alt boyutuna ilişkin dördüncü sınıf altıncı öğrenme alanı olan teknoloji ve sosyal bilimler ile ilgili birinci öğrenme çıktısına (SB.4.6.1): "*Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarını eylemlerine yansıta bilme*" yer verildiği görülmektedir. Öğrenme çıktısı ile süreç bileşenlerinden a, b ve c bileşenleri konu ile ilgili görülmüştür. Örnek olarak "c" bileşeninde geçen ifade şöyledir: "*...Çevrim içi ortamda uyulması gereken güvenlik kurallarına ilişkin çıkarımları değerlendirir.*"

#### Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında sorulan "*2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın kazandırmayı hedeflediği öğretme-öğrenme uygulamalarında dijital vatandaşlık ve alt boyutların yeri nedir?*" sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Programın öğretme-öğrenme uygulamalarında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yer verme durumu

Boyut	Alt boyut	Programda yer verilme durumu		Öğretme-Öğrenme Uygulamaları
		Evet	Hayır	
Dijital erişim	Dijital cihazlara erişim		×	
	İnternete erişim	×		SB.6.6.1

			<i>SB.4.1.1, SB.4.2.2, SB.4.3.3, SB.4.4.2, SB.4.5.1, SB.4.6.2, SB.5.1.2, SB.5.1.3, SB.5.2.1, SB.5.2.4, SB.5.3.1, SB.5.3.2, SB.5.3.3, SB.5.4.1, SB.5.2.3, SB.5.4.2, SB.5.4.3, SB.5.4.4, SB.5.5.1, SB.5.5.2, SB.5.5.3, SB.5.6.1, SB.6.1.1, SB.6.1.2, SB.6.1.3, SB.6.2.1, SB.6.2.2, SB.6.2.3, S.B.6.3.1, SB.6.3.2, SB.6.3.4, SB.6.4.1, SB.6.4.3, SB.6.5.1, SB.6.5.2, SB.6.5.3, SB.6.6.1, SB.6.6.2, SB.7.1.1, SB.7.1.2, SB.7.1.3, SB.7.2.1, SB.7.3.1, SB.7.3.1, SB.7.3.2, SB.7.3.3, SB.7.4.2, SB.7.4.4, SB.7.5.1, SB.7.5.2, SB.7.6.1</i>
	Dijital kaynaklara erişim	×	
	Çevrimiçi alışveriş		×
<b>Dijital ticaret</b>	Dijital hizmetlerin kullanımı	×	<i>SB.6.4.3</i>
	Dijital pazarlama ve reklam		×
	E posta, mesajlaşma ve sosyal medya kullanımı	×	<i>SB.5.1.3</i>
<b>Dijital iletişim</b>	Çevrimiçi işbirliği ve toplantılar		×
	Dijital etkileşim ve ağ oluşturma	×	<i>SB.7.1.1, SB.7.6.1</i>
	Dijital araç ve teknolojilerin kullanımı	×	<i>SB.4.1.2, SB.4.2.1, SB.4.3.3, SB.5.2.2, SB.6.2.1.</i>
<b>Dijital okuryazarlık</b>	Dijital bilgi alma ve değerlendirme	×	<i>SB.5.6.2, SB.6.4.3, SB.6.4.3 SB.6.5.2, SB.6.6.1</i>
	Dijital içerik oluşturma ve paylaşma	×	<i>SB.5.1.2, SB.5.2.3, SB.5.6.1 SB.6.4.2, SB.6.5.1, SB.6.5.1 SB.6.6.1</i>
<b>Dijital etik</b>	Çevrimiçi davranış kuralları	×	



	Dijital dünyada saygı ve nezaket	×	SB.4.6.1
	Çevrimiçi topluluk normlarına uyum	×	
	Telif hakkı ve lisans kuralları	×	SB.6.6.2
<b>Dijital hukuk</b>	Çevrimiçi hırsızlık ve dolandırıcılık	×	
	Dijital dünyada yasal sorumluluklar	×	SB.4.6.1.
	Çevrimiçi ifade özgürlüğü	×	
<b>Dijital hak ve sorumluluklar</b>	Dijital hakların kullanım bilinci	×	SB.5.6.2
	Çevrimiçi taciz ve zorbalığa karşı koruma	×	
	Ekran başında geçirilen süre ve göz sağlığı	×	
<b>Dijital sağlık</b>	Dijital bağımlılık ve ruh sağlığı	×	SB.6.4.3
	Ergonomi ve dijital cihaz kullanımı	×	
	Şifre güvenliği	×	
<b>Dijital güvenlik</b>	Çevrimiçi kimlik hırsızlığına karşı koruma	×	SB.4.6.1, SB.5.6.2 SB.6.3.1, SB.6.4.2
	Veri güvenliği ve gizlilik	×	

2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğretme ve öğrenme uygulamalarında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yer verilme durumu incelendiğinde Tablo 4'e göre dijital vatandaşlığın "dijital erişim" boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu boyut çerçevesinde en fazla "dijital kaynaklara erişim" alt boyutunda öğretme ve öğrenme uygulamalarına yer verilmiştir. Özellikle konulara ilişkin SB.4.1.1 öğrenme çıktısında olduğu gibi "*dijital kaynaklar kullanılabilir*" ifadelerine çok sık yer verildiği gözlemlenmiştir. Bir diğer uygulama örneği ifadesi şu şekildedir: "*Bu aşamada dijital kaynaklardan da konuya ilişkin bilgiler incelenebilir... teknolojik imkânlar dâhilinde dijital kaynaklara da başvurulabilir.*" SB.7.4.2.

"Dijital erişim" boyutunda Tablo 4'e göre "internete erişim" alt boyutunda tek öğretme ve öğrenme uygulaması görülmüştür. Bu uygulama altıncı sınıflarda olup şu şekildedir: "*Ulaşım ve iletişim sistemlerinin gelişmesi, bilgi ve haber kaynaklarının çeşitlenmesi, bu kaynaklara erişimin hızlanması...*" SB.6.6.1.

Tablo 4 incelendiğinde öğretme ve öğrenme uygulamalarında üzerinde durulan bir diğer dijital vatandaşlık boyutunun "dijital okuryazarlık" olduğu görülmektedir. "Dijital okuryazarlık" boyutu çerçevesinde uygulamaların "dijital içerik oluşturma ve paylaşma" alt boyutunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu uygulamalara yönelik örnek ifade şöyledir: "*Teknolojik ürünün bilinçli kullanımı hakkında farkındalık oluşturmak için tasarlanabilecekleri bir ürünü (kısa film, kamu spotu, afiş, karikatür, hikâye, şiir, şarkı, diyalog, kullanım kılavuzu) belirlemeleri istenir...*" SB.5.6.1.

Tablo 4'e göre "dijital okuryazarlık" boyutunda "dijital bilgi alma ve değerlendirme" alt boyutunun öğrenme ve öğrenme uygulamalarında yer alma durumu şu şekilde verilmiştir: "*Öğrencilere teknolojik ürünlerin (bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet, bulaşık makinesi, ampul vb.) kullanımına yönelik olumlu ve olumsuz örnekler içeren videolar, haberler veya diyaloglar sunulur. Verilen örnekler üzerinden öğrencilerden teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımına ilişkin çıkarımda bulunmaları istenir*".

Tablo 4'e göre "dijital okuryazarlık" boyutunda "dijital araç ve teknolojilerin kullanımı" alt boyutunun ise öğrenme ve öğrenme uygulamalarında yer alma durumu: "*Navigasyon uygulamaları, uydu görüntüleri, 3D uygulamalar, dijital haritalar veya renkli atlaslar gibi farklı kaynaklardan faydalanılır.*" SB.4.2.1 öğrenme çıktısında böyle yer almışken bir diğer uygulama örneği ifadesi şöyledir: "*...dijital uygulamalar da kullanılabilir.*" SB.5.2.2.

Tablo 4'e göre dijital vatandaşlık boyutlarından "dijital güvenlik" tüm alt boyutlarıyla öğrenme ve öğretme uygulamalarında az sayıda yer bulmuştur. Uygulama örneğine ilişkin ifade şu şekildedir: "*...siber zorbalık, kişisel verilerin güvenlik ve gizliliğinin tehlikeye girmesi gibi olumsuz etkilerine dair verilen kaynaklar grup çalışması ile incelenerek konuya ilişkin bilgi toplamaları sağlanır...*" SB.6.4.2.

Tablo 4'e göre dijital vatandaşlığın "dijital iletişim" boyutunda "e posta, mesajlaşma ve sosyal medya kullanımı" alt boyutunda beşinci sınıflarda bir, "dijital etkileşim ve ağ oluşturma" alt boyutunda yedinci sınıflarda iki öğrenme ve öğretme uygulaması yer alırken "çevrimiçi iş birliği ve toplantılar" alt boyutunda uygulama örneğine yer verilmediği görülmüştür. Uygulamaya yönelik ifade şu şekildedir: "*Daha sonra günlük hayatta ve dijital ortamlarda karşılaşılan ve etkili iletişime engel olan durumlara yönelik beyin fırtınası yapılır ve iletişim problemlerinin nedenlerini ortaya koymak amacıyla balık kılıcı tekniği kullanılır...*" SB.7.1.1.

Tablo 4 incelendiğinde dijital vatandaşlığın boyutlarından biri olan "dijital etik" öğrenme ve öğretme uygulamalarında tüm alt boyutlarıyla sadece dördüncü sınıflarda yer aldığı görülmüştür. Bu uygulamalara yönelik ifade şöyledir: "*Çevrim içi ortamda hangi davranışların olumlu olduğunu ve kaçındıkları davranışların neler olduğunu belirtmeleri beklenir.*" SB.4.6.1.

Tablo 4'e göre dijital vatandaşlığın "dijital hukuk" boyutunda öğrenme ve öğretme uygulamalarının yer alma durumu incelendiğinde "telif hakkı ve lisans kuralları" alt boyutunda şöyle ifade edilmiştir: "*Öğrencilerin, verilen yazılı ve görsel kaynakları inceleyerek bunlar arasından bir ürün veya fikrin telif ve patent süreçleriyle ilgili bilgi toplamada kullanabileceği kaynakları belirlemeleri sağlanır...*" S.B. 6.6.2. "Dijital dünyada yasal sorumluluklar" alt boyutunda uygulama şu şekilde ifadesini bulmuştur: "*Her gruba çevrim içi ortamda karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili öğrencilerin düzeyine uygun kısa örnek olaylar sunulur.*" SB.4.6.1

Tablo 4'e göre dijital vatandaşlığın "dijital hak ve sorumluluklar" boyutunda "dijital hakların kullanım bilinci" alt boyutunda öğrenme ve öğretme uygulamalarında beşinci sınıflarda tek uygulama örneğine rastlanmıştır. Uygulama ifadesi ise şu şekildedir: "*Teknolojik ürünlerin bilinçli kullanımı konusunda farkındalık oluşturmaya yönelik videolar, kamu spotları veya proje örnekleri incelenir. Öğrenciler gruplara ayrılarak çalışma yaprağı yardımıyla bir teknolojik ürün belirler. Öğrencilerden bu ürünün hatalı kullanım örneklerini, bu durumun yol açtığı olumsuzlukları ve ürünün bilinçli kullanımında dikkat edilmesi gereken hususları belirlemeleri istenir.*" SB.5.6.2

Tablo 4 incelendiğinde dijital vatandaşlığın "dijital ticaret" boyutunda "dijital hizmetlerin kullanımı" alt boyutunda öğrenme ve öğretme uygulamalarında altıncı sınıflarda tek örneğe rastlanmıştır. Uygulama ifadesi öğrenme çıktısında şu şekildedir: "*E-devlet, e-nabız, e-okul, EBA uygulamalarının bireylere sunduğu hizmetler ile ilgili haberler dijital kaynaklardan incelenerek haklar ile ilişkilendirilir.*" SB.6.4.3

Tablo 4'e göre dijital vatandaşlığın "dijital sağlık" boyutunda "dijital bağımlılık ve ruh sağlığı" alt boyutunda öğrenme ve öğretme uygulamalarında altıncı sınıflarda tek uygulama örneğine rastlanmıştır. Uygulamaya dönük ifade şu şekildedir: "*Ayrıca teknoloji kullanımının bağımlılığa dönüşmesi için kontrollü kullanılması gerektiği vurgulanarak sağlıklı yaşam değeri üzerinde durulur.*" SB.6.4.3

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada 2024 yılında yayınlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ve bu kapsamda güncellenen Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı dijital vatandaşlık ve boyutları açısından incelenmiştir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programı: temel felsefesi ve özel amaçları, içerik çerçevesi, öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri ve öğretme-öğrenme uygulamalarında dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının ne ölçüde yer aldığı saptanmaya çalışılmıştır.

Dijital çağ olarak adlandırılan günümüz dünyası geleneksel eğitim anlayışını ve sınırları ortadan kaldırarak her alanda yeni fırsatlar sunmuştur. Öğrencilerin bu çağın fırsatlarından yararlanıp dijital dünyanın içinde yer alması, dijital vatandaşlık eğitimini elzem hale getirmiştir. Dijital vatandaşlık, dijital çağda yer alan her bireyin edinmesi ve uygulaması gereken temel bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Eğitim programları hazırlanırken dijital vatandaşlık konuları müfredatla bütünleştirilerek, dijital çağda etik, sorumlu, güvenli ve aktif birey olmaları amacıyla öğrencilere kılavuz olmanın amaçlanması önemli görülmektedir. Choi, Glassman ve Cristol (2017), dijital vatandaşlık ölçeği geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmalarında dijital vatandaşlığın müfredatla dâhil edilmesinin, öğrencilere somut fikirler sunarak öğrencilerin dijital ortamda sorumlu hareket etmelerini ve çevrimiçi ortamın aktif üyesi olmalarını sağlamak açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır.

Ülkemizde ve dünyada eğitim programlarının değiştirilmesinde temel amaçlardan biri çağın gereksinimlerine uyum sağlanarak, öğrencilerin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarına cevap veren dinamik ve güncel bir eğitim sistemi oluşturmaktır. Teknolojinin hızla ilerlemesi ile öğrencilere dijital beceriler kazandırma ihtiyacını doğurduğundan eğitim programlarının da bu ilerlemelere uyum sağlamasıyla bu amaç gerçekleştirilebilir. Barr (1997), sosyal bilgilerin ilk amacı “dünyayı anlamaktır” demiştir. Bu minvalde sosyal bilgiler dersi, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin öğrencilere kazandırdığı disiplinler arası konuları, vatandaşlık eğitimini amaçlayan yapısı ve kazanımları ile bu dinamik yapıya ve dijital vatandaşlık eğitimine en iyi hizmet edebilecek derslerin başında gelmektedir. Hertzberg, (1981), Doğanay (2008), Farris (2024); çalışmalarında sosyal bilgilerin temel amacının öğrencileri yaşama hazırlamak olduğundan ve çok disiplinli bir yapı taşıdığından bahsetmişlerdir.

Dijital vatandaşlık boyutları, 21. yüzyıl temel becerilerini de içeren boyutlar olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda dijital vatandaşlık, dijital dünyada yaşamı devam ettirebilmek bu temel becerilere sahip olmaktan geçmektedir (Karaduman ve Öncül, 2020, s.100). 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın temel felsefesinde ve özel amaçlarında dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmiş ve programın temel felsefesinde ve özel amaçlarında dijital vatandaşlığa ait dijital okuryazarlık, dijital hak ve sorumluluklar ve dijital güvenlik boyutlarının yer aldığı; dijital etik, dijital sağlık, dijital hukuk, dijital erişim, dijital iletişim ve dijital ticarete yer verilmediği tespit edilmiştir. Aydemir (2019), çalışmasında programın temel felsefesinde dijital sağlık ve dijital hukuk boyutlarının, öğretim programının genel amaçlarında ise dijital sağlık, dijital güvenlik, dijital ticaret ve dijital hukuk yer almadığını tespit etmiştir. Bu sonuçların çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik sağladığı söylenebilir. Bu kapsamda programın günümüz yurttaşlarının sahip olması gereken bu becerileri vermek için yeterli olduğu değerlendirilebilir. Buna rağmen programda dijital vatandaşlığın diğer boyutları olan dijital etik, dijital sağlık, dijital hukuk, dijital erişim, dijital iletişim ve dijital ticarete yer verilmemiş olması bir eksiklik olarak görülmektedir. Pala (2023), sosyal bilgiler dersinin dijital teknolojilerle oldukça yakın olması ve aktif vatandaşlar yetiştirme potansiyeli nedeniyle, öğretim programının amaçlarına dijital vatandaşlık konusunun daha çok dâhil edilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’nın içerik çerçevesinde dijital vatandaşlık ve alt boyutlarının yer verme durumunda; “teknoloji ve sosyal bilimler” öğrenme alanında dijital vatandaşlığın dijital okuryazarlık, dijital hukuk ve dijital güvenlik boyutlarına değinildiği fakat diğer boyutlar olan dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital sağlık ve dijital etiği kapsayacak şekilde yer almadığı görülmektedir. “Bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanında; Kara ve Atasoy (2019), çalışmalarında tüm sınıflar seviyesine dijital vatandaşlık ve alt boyutlarına yeterli düzeyde yer verildiğini, bu bağlamda çalışmayla farklılık gösterirken, Turan ve Avcı (2018) ise, çalışmalarında dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital güvenlik, dijital sağlık boyutlarına değinildiğini fakat dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital

kanun, dijital sağlık, dijital haklar ve sorumluluklar boyutlarının ise yeterli düzeyde değinilmediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca bu öğrenme alanında değişim ve yenilikçi becerilerin verilmesi ve dijital vatandaşlığın sosyal bilgiler öğrenme alanlarının tümünde eşit yer alması gerektiği üzerinde durmuşlardır. Bu bilgiler ışığında bilgi ve internet çağının gereği olarak sosyal bilgiler öğretim programına özellikle de “teknoloji ve sosyal bilimler” öğrenme alanına dijital vatandaşlığın tüm boyutlarıyla yansıtılması gerektiği düşünülmektedir. “Yaşayan demokrasimiz” öğrenme alanında ise sadece dijital hak ve sorumluluklar boyutuna yer verildiği diğer boyutların yer almadığı görülmüştür. “Birlikte yaşamak; evimiz dünya; ortak mirasımız ve hayatımızdaki ekonomi” öğrenme alanlarında dijital vatandaşlığın boyutlarına yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak yorumlanabilir. Kara ve Atasoy (2019), çalışmaları sonucunda öğrenme alanlarında dijital vatandaşlığın eşit dağılmadığını tespit etmişlerdir. Pala (2023), çalışmasında sosyal bilgiler öğrenme alanlarında dijital vatandaşlıkla ilgili kazanımları incelemiş; “bilim, teknoloji ve toplum” öğrenme alanında en fazla kazanım yer alırken “kültür ve miras ile insanlar, yerler ve çevreler” öğrenme alanlarında dijital vatandaşlık konusu ile ilgili kazanımların olmadığını tespit etmiştir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ve önceki çalışmaların bulguları arasındaki bu uyum çalışmanın sonuçlarının geçerliliği konusunda fikir veriyor olsa da programın bu yönüyle yeterli olmaması bir problem olarak görülebilir.

Programda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinin dijital okuryazarlık boyutunda yoğunlaştığı ifade edilebilir. Dijital okuryazarlık boyutunun özellikle beşinci sınıflarda verildiği gözlemlenmiştir. Pala ve Başbüyük (2020), çalışmalarında beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin oldukça gelişmiş bir seviyede olduğunu ve diğer sınıf seviyelerinde de dijital okuryazarlık becerilerine yer verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Altun ve Alpan (2021), sosyal bilgiler öğretim programının temel eğitimdeki diğer programlara oranla dijital okuryazarlık becerisine daha fazla yer verdiğini tespit etmiştir. Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde bir diğer üzerinde durulan boyut dijital hak ve sorumluluklar iken dijital iletişim, dijital ticaret ve dijital hukuk ve dijital güvenlik ilgili tek öğrenme çıktısı ve süreç bileşenlerine rastlanmıştır. Dijital erişim, dijital etik, dijital sağlık boyutlarıyla ilgili öğrenme çıktısı ve süreç bileşenine rastlanmamıştır. Ayrıca öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde dijital vatandaşlık boyutlarının sınıf düzeylerinde de dengeli bir şekilde yer almadığı görülmüştür. Pala (2023), sosyal bilgiler öğretim programında ve ders kitaplarındaki kazanım ve içeriklerde dijital vatandaşlıkla ilgili tüm boyutların yer aldığı, fakat dijital vatandaşlığın kazanım ve içeriklerde farklı sınıf düzeylerinde eşit bir dağılım göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Kara ve Atasoy (2019), sosyal bilgiler ders kitaplarında dijital vatandaşlık kazanımları ve sayılarını incelemiş ve tüm sınıflar düzeyinde 131 kazanımdan 12 adet, oran olarak %9'unun dijital vatandaşlıkla ilgili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Turan ve Avcı (2018), sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelendiğinde dijital vatandaşlık ile ilgili bulgulara ulaşılabilmediğini ancak kazanımların direkt olarak dijital vatandaşlıkla ilişkilendirilemediğini ifade etmişlerdir. Colis ve Reyes (2024), öğrencileri dijital dünyanın zorluklarına karşı donanımlı hale getirmek için dijital vatandaşlığı sosyal bilgiler müfredatına entegre etmenin müfredatın eksik yönlerinin belirlenmesinde ve dijital vatandaşlık becerilerinin geliştirilmesi için çalışılmasını gerekli olduğunu söylemiştir. Bu bağlamda öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde dijital vatandaşlık daha fazla yer alması gerekliliği ortaya çıktığı söylenebilir.

Öğretme-öğrenme uygulamalarında birinci olarak dijital erişim boyutuna oldukça fazla yer verildiği görülmektedir. Öğretme ve öğrenme uygulamalarında konularla ilgili olarak “...*dijital kaynaklar kullanılabilir*” örneğine sık olarak yer verildiği gözlemlenmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde benzer örneklerle rastlanmıştır. 2010 tarihinde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve 2012’de “Eğitim Bilişim Ağı (EBA)” yayına başlaması (MEB, 2024) ile okullarda dijital kaynaklar erişim imkânı artmış bu durum müfredatın öğrenme ve öğretme uygulamalarına yansıdığı ve müfredatı dijital vatandaşlık bağlamında güçlendirdiği söylenebilir. Dijital kaynakların öğrenmeyi geliştiren, zenginleştiren ve eğlenceli hale getiren yanı sıra eğitimde kullanılması teşvik edilmelidir. Öğretme-öğrenme uygulamalarında ikinci olarak dijital okuryazarlık üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Sarıgöl (2018), dijital okuryazarlık becerisinin 2018 sosyal bilgiler öğretim programında yeterince yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda bu eksiklerin giderildiği sonucuna ulaşılabilir. Öğretme-öğrenme uygulamalarında dijital güvenlik boyutuna yer verildiği görüldüğü de dijital hayatla iç içe olan öğrenciler için bu uygulama örneklerinin yetersiz kalacağı söylenebilir.

Araştırma kapsamında 2024 Taslak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın öğrenme çıktıları ve süreç bileşenlerinde dijital okuryazarlık ve öğretme ve öğrenme uygulamalarında dijital erişim ve dijital okuryazarlık boyutlarının oldukça güçlü olduğu fakat programın incelenen bölümlerinde dijital ticaret, dijital hukuk, dijital sağlık ve dijital etik boyutlarının zayıf kaldığı ifade edilebilir. Bu çalışmanın sonuçlarının oldukça sınırlı olduğu, elde edilen sonuçların genellenebilirliği açısından farklı yöntemlerin birlikte kullanıldığı daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Programın taslak olması nedeniyle konuyla ilgili yapılacak olan sonraki çalışmaların programın nihai özellikleri de dikkate alarak uygulama boyutuyla değerlendirmesi daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Ayrıca programın öğrenci, öğretmen, veli ve diğer paydaşlarla yapılacak olan çalışmalarla dijital vatandaşlık açısından etkisi hem nitel hem de nicel sonuçlarla ortaya konulabilir.

### Referanslar

- Akcil, U., & Bastas, M. (2021). Examination of University Students' Attitudes towards E-learning during the COVID-19 Pandemic Process and the Relationship of Digital Citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 13(1), ep291. <https://doi.org/10.30935/cedtech/9341>
- Aldemir, C. & Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 148-169.
- Altun, N. & Alpan, G. B. (2021). Temel eğitim programlarında dijital okuryazarlık. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 280-294.
- Al-Zahrani, A. (2015). Toward digital citizenship: examining factors affecting participation and involvement in the internet society among higher education students. *International Education Studies*, 8(12), 203-217.
- Aslan, S. & Çakmak, Z. (2018). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık davranışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8(1), 72-99.
- Avcı, E. K. Faiz, M. & Recepoğlu, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık algılarının belirlenmesi, *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 5(1), 46-62.
- Aydemir, M. (2019). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi, *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 15-38.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Barr, H. (1997). Defining social studies. *Teachers and Curriculum*, 1, 6-13.
- Bowen, G.A. (2009). Nitel araştırma yöntemi olarak doküman analizi, *Nitel Araştırma Dergisi*, 9(2), 27-40.
- Buchholz, B. A. DeHart, J., & Moorman, G. (2020). Digital citizenship during a global pandemic. *Moving beyond digital literacy. Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), 11-17.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma basamakları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calzada, İ. (2022). Dijital vatandaşlık rejimleri Avrupa ulus devletlerini nasıl yeniden ölçeklendiriyor? *Uzay ve Yönetim*, 26(1), 44-52.
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age, *Theory & research in social education*, 44(4), 565-607.
- Choi, M. & Cristol, D. (2021). Digital citizenship with intersectionality lens: *Towards participatory democracy driven digital citizenship education. Theory into practice*, 60(4), 361-370.
- Choi, M., Glassman, M., & Cristol, D. (2017). What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & education*, 107, 100-112.
- Colis, M. V. & Reyes, W. S. (2024). Integrating digital citizenship in social studies. *Journal of Research, Policy & Practice of Teachers and Teacher Education*, 14(2), 1-14.

- Çoban, O. & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması, *Journal of History, Culture & Art Research/Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 7(1).
- Çolak, A. & Öztürk, T. (2022). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 367-394.
- Demir, S.B. (Ed.). (2016). *Vatandaşlık Bilgisi*, Ankara: Anı yayıncılık.
- Dere, İ., & Yavuzay, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık göstergelerinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2400-2414.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96.
- Elçi, A. C., & Sarı, M. (2016). Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 87-102.
- Ezer, F., & Aksüt, S. (2021). Opinions of graduate students of social studies education about qualitative research method, *International Education Studies*, 14(3), 15-32.
- Farris, P. J. (2024). *Elementary and middle school social studies: An interdisciplinary, multicultural approach*. Waveland Press.
- Frau-Meigs, D. O'Neill, B., Soriani, A., & Tomé, V. (2017). Digital citizenship education: *Volume 1: Overview and new perspectives*.
- Gürel, D. (2016). Sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi dersine yönelik görüşlerinin karşılıklı olarak incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 641-660.
- Hablemitoğlu, Ş., & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.
- Heater, D. (2007). *Yurttaşlığın kısa tarihi*. Ankara: İmge Kitap Evi.
- Hertzberg, H. W. (1981). *Social studies reform 1880–1980*. Boulder, CO : Social Science Education Consortium.
- Hollandsworth, R. Donovan, J., & Welch, M. (2017). Digital citizenship. You can't go home again. *TechTrends*, 61(524-530).
- ISTE. (2019). Standards. Retrieved from. <http://www.iste.org/standards>
- İşman, A., & Güngören. O. (2014). Digital citizenship. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(1), 73-77.
- Jones, L. M., & Mitchell, K. J. (2016). Gençlerin dijital vatandaşlığını tanımlamak ve ölçmek. *Yeni medya ve toplum*, 18(9), 2063-2079.
- Kara T., & Atasoy, E. (2019), Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarının (2018) dijital vatandaşlık kavramı ve alt boyutları bağlamında incelenmesi. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 22(41), 133-154.
- Karaduman, H., & Öncül, B. (2019). Dijital vatandaşlık ve dijital vatandaşlık eğitimi. Öztürk, C. İbrahimoglu Z., ve Yıldırım, G., (Ed.). *21. Yüzyılda vatandaşlık ve vatandaşlık eğitimi içinde* (s.99). Ankara: Pegem Akademi.
- Karaduman, H. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital ortamdaki tutumlarına etkisi ve öğrenme öğretme sürecine yansımaları* (Yayın No. 279893). [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi. Ulusal Tez Merkezi | Anasayfa (yok.gov.tr)
- Karaduman, H., & Öztürk, C. (2014), Sosyal bilgiler dersinde dijital vatandaşlığa dayalı etkinliklerin öğrencilerin dijital vatandaşlık tutumlarına etkisi ve dijital vatandaşlık anlayışlarına yansımaları, *Journal of Social Studies Education Research*, 5(1), 38-78.

- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kim, M., & Choi, D. (2018). Development of youth digital citizenship scale and implication for educational setting. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 155-171.
- Koç, N. E., & Koç, E. (2021). Pandemi dönemi'nde Türkiye'de dijital vatandaşlık olgusu. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 11(3), 1019-1035.
- Kuş, Z. (2020), *Türkiye'de ve Dünya'da vatandaşlık eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- MEB. (2024). *Geçmişten Günümüze Yeğitek*. <https://yegitek.meb.gov.tr/ggy/index.html>
- MEB. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni. <https://gorusoneri.meb.gov.tr/>
- Metin, Ö. & Cin, M. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına yönelik dijital vatandaşlık yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 445-469.
- Milenkova, V. & Lendzhova, V. (2021). Digital citizenship and digital literacy in the conditions of social crisis. *Computers*, 10(4), 40. <https://doi.org/10.3390/computers10040040>
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *The Qualitative Report*, 27(1), 64-77.
- Öztürk, M. (2021). Dijital vatandaşlık araştırmalarının incelenmesi: Kavramsal ve yöntemsel eğilimler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 385-393.
- Pala, F. (2023). Dijital yetkinlik kavramına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1153-1176.
- Pala, Ş. M. & Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(3), 897-921.
- Pangrazio, L. & Sefton-Green, J. (2021). Dijital haklar, dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık: Fark ne?. *Eğitim Araştırmalarında Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 10(1), 15-27.
- Richardson, J. & Milovidov E. (2019). *Digital citizenship education handbook. documents and publications production department (SPDP)*. Council of Europe.
- Ribble, M. (2011). *Digital citizenship in schools*. (2nd ed.). Eugene, OR, International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. (2015). *Digital citizenship in schools: Nine elements all students should know*. (3rd ed.). Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- Ribble, M. ve Bailey, G. (2007). *Digital citizenships in scholls*. Washington: ISTE.
- Richardson, J. W., Martin, F. & Sauers, N. (2021). Dijital vatandaşlık üzerine 15 yıllık araştırmanın sistematik incelemesi: 2004–2019. *Öğrenme, Medya ve teknoloji*, 46(4), 498-514.
- Sakallı, H. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarının dijital vatandaşlık düzeyleri ile siber zorbalık eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıgöl, B. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının dijital okuryazarlık becerisi bakımından yeterliliğinin incelenmesi. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 3(1), 8-17.
- Sarı, İ. & Taşer, S. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerine katkısı bakımından dijital vatandaşlık olgusu. *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 6(63), 2435-2445.
- Töre, N. (2017). Değişen dünyada vatandaşlık. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, (10), 553-595.
- Turan, S. & Avcı, E. K. (2018), 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Journal of Education and New Approaches*, 1(1), 28-38.
- van Toorn, G. & Cox, L. (2024), Digital citizenship and disability in the covid era. *New media & society*, 26(3), 1249-1267.

- von Gillern, S., Korona, M. Wright, W., Gould, H. & Haskey-Valerius, B. (2024), Media literacy, digital citizenship and their relationship. *Perspectives of preservice teachers. Teaching and Teacher Education, (138)*, 104404.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, B. (2023), İlkokul Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 12(3)*. 583-598.



### Extended Abstract

This study aims to examine the dimensions of digital citizenship (namely digital access, digital commerce, digital communication, digital literacy, digital etiquette, digital law, digital rights and responsibilities, digital health, and digital security) within the context of the 2024 Draft Social Studies Curriculum. The concept of citizenship has evolved throughout history, gaining different meanings and ultimately coming to signify the legal bond between an individual and the state. However, in contemporary times, this concept has expanded to include new dimensions, such as digital citizenship. Digital citizenship encompasses the knowledge and skills required for individuals to act ethically and responsibly in the digital realm. Educational institutions, particularly schools, bear the responsibility of equipping students with these skills. In Turkey, social studies classes form the cornerstone of citizenship education. Therefore, the inclusion of digital citizenship within the social studies curriculum is considered essential.

Although previous studies have examined social studies curricula in relation to digital citizenship and its dimensions, the announcement of the "Century of Türkiye Education Model" in 2024, along with the subsequent development of the new Social Studies Curriculum, underscores the importance of revisiting this subject. The findings of this study are expected to enable a more comprehensive evaluation of the curriculum in terms of digital citizenship dimensions by comparing the results with those of earlier research. In line with these considerations, this study seeks to analyse the 2024 Draft Social Studies Curriculum in terms of digital citizenship and its associated dimensions. The research specifically aims to address the following questions:

- To what extent do the fundamental philosophy and specific objectives of the 2024 Draft Social Studies Curriculum incorporate digital citizenship and its dimensions?
- How are digital citizenship and its dimensions reflected in the content framework of the 2024 Draft Social Studies Curriculum?
- What role do digital citizenship and its dimensions play in the learning outcomes and process components of the 2024 Draft Social Studies Curriculum?
- How are digital citizenship and its dimensions embedded within the teaching and learning practices of the 2024 Draft Social Studies Curriculum?

The study employs a qualitative research design, adopting a case study model. The document analysis method was utilised to examine the 2024 Draft Social Studies Curriculum in relation to digital citizenship and its dimensions. A chart was developed based on the nine dimensions of digital citizenship to evaluate the curriculum's alignment with these dimensions. Descriptive analysis was employed to interpret and discuss the findings. The aim of this study is to determine the extent to which the dimensions of digital citizenship are integrated into the educational programme.

The analysis of the 2024 Draft Social Studies Curriculum revealed that its fundamental philosophy and specific objectives encompass the dimensions of digital literacy, digital rights and responsibilities, and digital security (Article 20). Regarding the content framework, digital citizenship dimensions are predominantly addressed in the learning areas of "Our Living Democracy" and "Technology and Social Sciences." However, no findings related to digital citizenship were observed in the learning areas of "Living Together," "Our World as a Home," "Our Common Heritage," and "Economics in Our Lives." Learning outcomes and process components were found to primarily focus on the digital literacy dimension, particularly in Year 5, with some inclusion of digital rights and responsibilities. Nevertheless, the inclusion of dimensions such as digital communication, digital commerce, digital law, and digital security was limited, while learning outcomes and process components related to digital access, digital etiquette, and digital health were absent. In the teaching and learning practices, frequent emphasis was placed on digital access and the promotion of digital resource utilisation. Although digital literacy was also strongly emphasised, other dimensions were insufficiently addressed.

The findings suggest that while the learning outcomes and process components of the 2024 Draft Social Studies Curriculum demonstrate strong integration of digital literacy, and the teaching and learning practices heavily focus on digital access and digital literacy, the dimensions of digital commerce, digital law, digital health, and digital etiquette are notably weak. The study highlights the limitations of its findings

and recommends further comprehensive research employing diverse methodologies to enhance the generalisability of the results. Given that the programme is in draft form, future research should also consider its finalised features and evaluate its implementation in greater detail. Moreover, studies involving students, teachers, parents, and other stakeholders could provide both qualitative and quantitative insights into the curriculum's impact from a digital citizenship perspective.

As the results of this study are rather limited, more comprehensive studies can be carried out using different methods to generalise the results obtained. As the programme is a draft, the evaluation of future studies on the subject with the application dimension, considering the final features of the programme, can provide more comprehensive results. In addition, the impact of the programme in terms of digital citizenship can be revealed with both qualitative and quantitative results through studies to be conducted with students, teachers, parents and other stakeholders.