



e-international

journal of educational research
e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi



The Issue Articles / Sayı Makaleleri

*Doğa Temelli Uygulamaların Okul Öncesi Dönem
Çocuklarının Değer Edinimi Üzerindeki Etkisi
The Effect of Nature-Based Practices on Preschool
Children's Value Acquisition*

Fatma Balık - Munise Duran

*İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık
Becerisi Kazanma Sürecine İlişkin
Görüşlerinin İncelenmesi
An Investigation of Primary School 3rd and 4th Grade
Students' Views on the Process of Acquiring
Financial Literacy Skills*

Nurcihan Zehir Gülebi - Yaşar Çelik

*Participatory Action Research for Professional Development
Mesleki Gelişim İçin Katılımcı Eylem Araştırması*

Sevda Dolapçioğlu - Şükran Tok - Sabire Pınar Acar

Dergi Hakkında/About the Journal

Sayı Editörü/Issue Editor Doç.Dr. Mustafa ERSOY	Editör Kurulu / Editorial Board
Baş Editör/Editor in Chief Prof.Dr.Erdal Toprakçı	Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi) Algeless Milka Silva (Federal University of Piauí) Ali Sabancı (Akdeniz Üniversitesi) Ayşegül Ulutaş Keskinkılıç (İnönü Üniversitesi) Bambang Supriyanto (Atma Jaya University) Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi) Cynthia Martinez-Garcia (Sam Houston State University) Dana Rolison Harwell (University of West Alabama) Daniela Dimitrova-Radojichikj (Cyril and Methodius University) Esteban Vazquez-Cano (Universidad Nacional de Educación a Distancia) E Wayne Ross (University of British Columbia) Fouad Bendifallah (Université de Montréal) Carlos Hervás-Gómez (Universidad de Sevilla) Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi) Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi) Ioanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi) Kaarina Määttä (University of Lapland) Kasim Karakütük (Ankara Üniversitesi) Kathy Cabe Trundle (Ohio State University) Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi) Ken Reid (Swansea Metropolitan University) Lucia Marie Flevares (Ohio State University) L. DiAnne Borders (University of North Carolina) Linda Noel Batiste (Virginia State University) Mark Geary (Dakota State University) Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi) Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi) Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi) Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan) Naresh Agarwal (Simmons University) Nevra Atış Akyol (Cumhuriyet Üniversitesi) Necdet Konan (İnönü Üniversitesi) Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris) Pigga Keskitalo (Saami University College) Sadettin Sarı (Süleyman Demirel Üniversitesi) Simin Ghavifekr (University of Malaya) Shener Bilalli (International Balkan University) Sinan Kaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi) Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn) Thomas E. Hodges (University of South Carolina) Thomas Mclaughlin (Gonzaga University) Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi) Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi) Vasiliki Mitropoulou (Aristotle University) Vinod Kumar Kanvaria (University of Delhi) Wally Barnes (Sam Houston State University) Yassir Semmar (Qatar University) Yüksel Kavak (TED Üniversitesi) Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)
Dil Editörleri/Language Editors Ali Sabancı Aslı Ağiroğlu Bakır Didem Arlı Koşar Dilşad Bakır İhsan Topçu	
Yazı Ön İnceleme Kurulu The Board of Manuscript Prereview Ali İhsan Yanar (Ege Üniversitesi) Ali Türkoğlu (Cumhuriyet Üniversitesi) Aslı Ağiroğlu Bakır (İnönü Üniversitesi) Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi) Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi) Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi) Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversitesi) Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi) Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi) Hilal Kahraman (Cumhuriyet Üniversitesi) İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi) Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi) Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi) Muhammed Salman (Kastamonu Üniversitesi) Murat Arslan (Ege Üniversitesi) Onur Bali (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi) Özden Ölmez Ceylan (Ege Üniversitesi) Selman Tunay Kemer (Kastamonu Üniversitesi) Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi) Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi) Pınar Kızılhan (Ankara Üniversitesi) Tugba Babacan (Anadolu Üniversitesi) Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)	

Sayı Hakemleri/Issue Reviewers*

*Hakem ismine tıkladığınızda hakkında daha geniş bilgiye ulaşılabilir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.

Dr. Öğr. Üyesi Asuman Bilbay Doç. Dr. Ceyhan Ersan Doç. Dr. Çağlar Naci Hıdıroğlu Prof. Dr. Hasan Demirtaş Doç. Dr. Mehmet Kanak	Prof. Dr. Mehmet Şahin Prof. Dr. Mustafa Ersoy Doç.Dr. Tuncay Oral Prof. Dr. Türkay Nuri Tok Dr. Öğr. Üyesi Yüksel Çırak
--	--

e-uead iki ayda bir yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.
e-ijer is a peer-reviewed, publishing journal six times a year. The author's response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles is accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Sahibi/Owner: Erdal Toprakçı editor@e-ijer.com http://www.e-ijer.com Ege University, Faculty of Education, Eğitim Sciences Department, 35040 Bornova / İzmir

Dizinlenme/Abstracting and Indexing



Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List



GOOGLE SCHOLAR



EBSCO Education Source



The Belt and Road



SOBIAD



Education Source Ultimate Database Coverage List



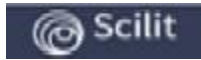
OALIB



The Open Ukrainian Citation Index (OUCI)



ScienceGate



SCILIT



AJINDEX



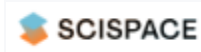
WORLD CAT



CROSSREF



J-Gate



SCISPACE



SCINAPSE



EXALY

Sayı Editöründen,

Kıymetli E- Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-UEAD) okurları,

Bilindiği üzere kaliteden ödün vermemek adına, 2024 yılından başlayarak dergimizin yayım hayatına Haziran ve Aralık ayları olmak üzere yılda iki sayı şeklinde devam etmesi kararı aldık. Aralık sayısında üç araştırma makalesi yer almaktadır.

Fatma Balık ve Munise Duran'a ait "Doğa Temelli Uygulamaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Edinimi Üzerindeki Etkisi" adlı çalışma bu sayının ilk makalesidir. Bu araştırma doğa temelli uygulamaların çocukların değer edinimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan bu deneysel çalışmada; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sayıdaki "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerisi Kazanma Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı ikinci çalışma Nurcihan Zehir Gülebi ve Yaşar Çelik tarafından hazırlanmıştır. Araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerisine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi ve finansal okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğrencilerin harçlıklarını yeterli buldukları, harçlıklarını kullanırken planlama yaptıkları, çoğu öğrencinin harçlıklarının tamamını harcamayıp birikim yaptığı, alışveriş öncesinde ve esnasında bilinçli tüketici davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Sevda Dolapçioğlu, Şükran Tok and Sabire Pınar Acar'a ait "Mesleki Gelişim İçin Katılımcı Eylem Araştırması" adlı çalışma bu sayının son makalesidir. Bu çalışmada pandemi kaynaklı kaos dönemlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede Katılımcı Eylem Araştırması'nın rolünü ve eylem araştırmasının ortaya çıkan zorluklarla başa çıkmada ne kadar etkili olduğu incelenmiştir. Araştırma, iş birliği ve yansıtma bileşenleri aracılığıyla araştırma, öğretmenlerin bu sorun alanlarını ele almalarına önemli ölçüde destek olmuştur. Başlıca sorun alanları pandemi kaynaklı kaos ortamı ve o dönemde zorunlu olan teknoloji tabanlı öğretim araçlarının uygulanması olmuştur. Bu iki sorun doğrudan öğrencilerin derse katılım oranını düşürmüştür.

Derginin bu sayısında çalışmalarını paylaşan bütün yazarlara ve sürece katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz. Önümüzdeki sayılarda da değerli araştırmacıları çalışmalarını siz değerli okuyucularımızla paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız.

Doç.Dr.Mustafa ERSOY

Cumhuriyet Üniversitesi

The Issue Editorial

Dear E-International Journal of Research (E-IJER) readers,

As it is known, in order not to compromise on quality, we have decided that starting from 2024, our journal will continue to be published in two issues a year, in June and December. There are three research articles in the December issue.

The study titled "The Effect of Nature-Based Practices on Preschool Children's Value Acquisition" by Fatma Balık and Munise Duran is the first article of this issue. As a result of the analyses, it was determined that there was a significant difference between the post-test and retention test scores of the children in the experimental and control groups in favor of the experimental group. The second study in this issue titled "An Investigation of Primary School 3rd and 4th Grade Students' Views on the Process of Acquiring Financial Literacy Skills" was prepared by Nurcihan Zehir Gülebi and Yaşar Çelik. The aim of this study is to determine the awareness of 3rd and 4th grade primary school students regarding financial literacy skills and to examine their financial literacy levels based on various variables. The results of the study revealed that male students had a higher level of financial literacy compared to female students, and 3rd grade students had higher financial literacy attitudes than 4th grade students. Sevda Dolapçioğlu, Şükran Tok and Sabire Pınar Acar's "Participatory Action Research for Professional Development" is the last article in this issue. This study investigates the role of Participatory Action Research [PAR] in supporting teachers' professional development in times of pandemic-induced chaos and how effective PAR is in tackling challenges that emerge. This indicated that PAR significantly addressed the issues found in the needs analysis conducted at the beginning of the process. Furthermore, through its components of research, collaboration, and reflection, PAR significantly supported teachers in addressing these problem areas. The major problem areas were the chaos environment caused by the pandemic and the implementation of technology-based teaching tools, which was mandatory during that period. These two problems directly decreased the rate of student participation in the lesson. Keywords: Participatory action research, Teacher training, Professional development, Action plan.

We would like to thank all our authors who shared their studies through our journal and our referees for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Educational Research to share their work in our upcoming issues.

Doç.Dr.Mustafa ERSOY
Cumhuriyet Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Dergi Kapağı	The Journal Cover	i
Dergi Hakkında	About the Journal	ii
Dizinlenme	Abstracting and Indexing	iii
Sayı Editöründen	The Issue Editorial	iv
İçindekiler	The Contents	vi

1. **Doğa Temelli Uygulamaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Edinimi Üzerindeki Etkisi** *Fatma Balık* **108-126**
The Effect of Nature-Based Practices on Preschool Children's Value Acquisition *Munise Duran*

2. **İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerisi Kazanma Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi** *Nurcihan Zehir Gülebi* **127-144**
An Investigation of Primary School 3rd and 4th Grade Students' Views on the Process of Acquiring Financial Literacy Skills *Yaşar Çelik*

3. **Participatory Action Research for Professional Development** *Sevda Dolapçioğlu* **145-161**
Mesleki Gelişim İçin Katılımcı Eylem Araştırması *Şükran Tok*
Sabire Pınar Acar

The Effect of Nature-Based Practices on Preschool Children's Value Acquisition¹

Fatma BALIK (School Principal-PhD Stud.)

Abdulkadir Imral Kizilay Kindergarten- Türkiye

ORCID: 0000-0002-8601-4619

fatmabalik1992@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Munise DURAN

Inonu University - Türkiye

ORCID: 0000-0001-8912-2669

munise.durdu@inonu.edu.tr

Abstract

This research is a quasi-experimental study with a pretest-posttest and control group that aims to determine the effects of nature-based practices on children's value acquisitions. The independent variable of the research is the "Nature-Based Activity Program" prepared by the researchers; the dependent variable is the value acquisitions of children that turn into behaviors. The study group of the research consists of 44 preschool children, 22 in the experimental group and 22 in the control group, aged between 60-72 months, attending an independent kindergarten in the city center of Diyarbakır. Children in the experimental group participated in a 12-session "Nature-Based Activity Program" prepared in line with the 12 universal values (love, respect, responsibility, tolerance, freedom, peace, happiness, honesty, cooperation, humility, simplicity and unity) in the "Living Values Education Program" supported by UNESCO. The Nature-Based Activity Program was inspired by Rousseau's nature-based education approach. The program was planned to be implemented in 2 sessions per week. The duration of each session is 90 minutes. In each session, there are three parts: the warm-up phase, the main activity phase and the reinforcement phase, which are based on nature-based practices that support each other and aim to achieve the target value of the session. The children in the control group continued their daily education routines. The research data were collected with the "Values in Behavior Scale". The scale was applied to both the experimental group and the control group children as a pre-test, post-test, and retention test. As a result of the analyses, it was determined that there was a significant difference between the post-test and retention test scores of the children in the experimental and control groups in favor of the experimental group. The significant difference between the post-test and retention test mean scores of the children in the experimental and control groups shows that nature-based education practices will contribute more to the value teaching process. Based on the research results, suggestions were made for practitioners and researchers.

Keywords: Pre-school education, Value acquisition, Nature activities, Nature-based practices,



**E-International
Journal of Educational
Research**

Vol: 15, No: 2, pp. 108-126

Research Article

Received: 2024-10-15

Accepted: 2024-12-18

Suggested Citation

Balık, F. & Duran, M. (2024). The effect of nature-based practices on preschool children's value acquisition, *E-International Journal of Educational Research*, 15 (2), 108-126. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1567622>

¹This article is derived from Fatma Balık's master's thesis entitled "The Effect of Nature-Based Practices on the Values of Preschool Children" conducted at the Institute of Educational Sciences at İnönü University under the supervision of Assoc. Prof. Munise Duran.

Extended Abstract

Problem: The acquisition of values that will guide individuals throughout their lives should begin during early childhood (Yavuzer, 2017). For an effective and lasting teaching of values, it is crucial for teachers to be competent in this area (Şen, 2011). In early childhood, learning occurs through concrete experiences. Therefore, preschool teachers should adopt methods and techniques that align with children's natural learning tendencies, stimulate their interest and curiosity and concretize abstract concepts (Aktepe, 2010). A review of the relevant literature reveals that preschool teachers face the most difficulty in concretizing values during the teaching process (Kozikoğlu, 2017). Young children learn faster and more effectively in environments that actively engage their motor skills and senses while fostering curiosity and exploration. The most suitable environment for such a learning atmosphere is nature (Özdemir, Akfırat & Adıgüzel, 2009; Wilson, 2007; Wilson, 1995). Educators such as Pestalozzi, Montessori, Froebel, Piaget, Gandhi and Dewey emphasized that children's mental activities and perceptions are at a high level in nature and that learning should be carried to outdoors (Özgün, 2020). Elements of nature also contribute to the teaching of values. Rousseau argued that every person is inherently good but changes after becoming detached from nature. To be and remain good, he advocated for education based on nature. He suggested that even simply breathing in nature is educational for children (Burkaz, 2014; Özdemir, 2012; Rousseau, 2011). Animals and other living things awaken values such as diligence, compassion, and love, while elements like water and the sky provide calmness, serenity, and peace (Emerson, 2020). A review of studies in the field of values teaching during early childhood shows that teachers predominantly use activities such as drama, educational games and storytelling (Karademir & Çelik, 2020; Akıtürk & Kahraman, 2019; Demirel & Kuzu Jafari, 2019; Kozikoğlu, 2018; Kuzu, 2015). No studies focusing on values teaching through nature-based practices were found. However, nature itself is a learning workshop. Thus, this study aims to investigate the impact of nature-based practices on children's values acquisition.

Method: This study employs a quasi-experimental design with a "non-equivalent pretest-posttest control group" framework. The dependent variable of the research is the level of values exhibited as behaviors by the children, while the independent variable is the Nature-Based Activity Program. The study group consists of 44 preschool children attending an independent kindergarten affiliated with the Ministry of National Education in Diyarbakır during the 2021-2022 academic year. Among these, 22 children form the experimental group, and 22 children form the control group. Both groups include 9 girls and 13 boys. The average age of the children in the experimental group is 69.81 months, while the average age in the control group is 70.5 months.

The research data was collected through the "Nature-Based Activity Program" prepared by the researchers and the "Values in Behavior Scale" developed by Gür (2013). The "Values in Behavior Scale" is a 5-point Likert-type scale designed for children aged 5–6, filled in by teachers, and used to determine the level of children's transformation of values into behavior. There are 42 items in the scale.

Children in the experimental group participated in a 12-session "Nature-Based Activity Program" prepared in line with the 12 universal values (love, respect, responsibility, tolerance, freedom, peace, happiness, honesty, cooperation, humility, simplicity and unity) in the "Living Values Education Program" supported by UNESCO. The Nature-Based Activity Program was inspired by Rousseau's Nature-Based Education Approach. The program was planned to be implemented in 2 sessions per week. The duration of each session is 90 minutes. In each session, there are three stages: the warm-up stage, the main activity stage and the reinforcement stage, which are based on nature-based practices that support each other and aim to achieve the target value of the session. All sessions were designed to take place in minimally structured natural living spaces located in the city center where the research implementation occurred. To enhance the effectiveness of values education, family participation segments were included, and these segments were announced to families both orally and in written form at the end of each session. The program was finalized after being reviewed by two early childhood education experts experienced in nature-based educational practices. Within the scope of Nature-Based Activity Program, the experimental group children were encouraged to develop the value of love through activities aimed at fostering sympathy with living beings and environmental elements in nature by connecting with them. The children learned about endangered species, developed empathy with them, and recognized the

importance of respecting to the right to life of all living creatures. By directly interacting with soil and seeds and planting their own seeds, it was aimed that the children take the charge of their care, thereby increase their sense of responsibility.

The children were guided to adopt the value of tolerance by observing the elements of nature—soil, water, air, and trees—and the living beings around them. The importance of freedom was emphasized by comparing animals living in zoos to those living freely in the wild, underscoring that no living creature should be removed from its natural habitat. The children created a "nature peace treaty" to promote the value of peace, which was sealed with a green signature as a pledge. Discussions about the happiness of the trees in the garden led the children to aerate the soil, repair broken branches, and water the trees. This process helped the children internalize the value of happiness. Through the concept of a forest where honesty is the fundamental rule, the children learned the meaning of honesty and appreciated its importance. Activities such as cleaning the school garden, sorting waste into recycling bins, and creating "seasonal forests" with themes of different seasons contributed to the development of the values of unity and cooperation. The children explored the value of humility by examining which was the most humble among the tree, soil, and water. Additionally, they studied the natural beauty of their surroundings and related the simplicity of nature's structure to the value of simplicity.

The teachers of the experimental and control groups completed the "Values in Behavior Scale" as a pre-test for each child in their classes. Since the items in the scale required specific behavioral observations, the scales were filled out by the children's teachers rather than the researcher, as the teachers spent more time with the children and knew them better. Subsequently, the Nature-Based Activity Program was implemented for the children in the experimental group by the first researcher in March and April of 2022, as two sessions per week. All sessions were conducted outdoors in a natural park close to the school the children attended. No special program was implemented for the children in the control group; they continued with their regular daily educational routines without additional intervention from their teachers or the researchers. After the intervention process was completed, the teachers of both the experimental and control groups were asked to complete the "Values in Behavior Scale" again as a post-test for each child. Teachers were encouraged to reflect their observations on the scale as realistically and objectively as possible. Three weeks after the completion of the intervention process, the teachers of both groups filled out the "Values in Behavior Scale" once more for the children in their classes as a retention test.

The analysis of the data was conducted using the SPSS 25 software package. Skewness (pre-test: 0.269, post-test: 0.068) and kurtosis (pre-test: -0.087, post-test: -0.035) values were examined to determine whether the distribution was normal or not. Additionally, the Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk normality tests, as well as the Levene homogeneity test, were applied. The results indicated that the distribution was close to a normal distribution. Therefore, it was decided to use parametric tests for data analysis.

Findings: The pre-test mean scores of the "Values in Behavior Scale" for children in the experimental and control groups were compared using the Independent Samples t-Test. It was concluded that the pre-test mean scores of children in the experimental and control groups did not significantly differ ($p>0.05$). "Dependent Samples t-Test" was conducted to compare the pre-test and post-test mean scores of the experimental group. It was determined that there was a significant increase in the "Values in Behavior Scale" scores of the children in the experimental group ($p<0.05$). A "Dependent Samples t-Test" was also conducted to compare the pre-test and post-test mean scores of the control group. The results revealed a significant increase in the control group's post-test scores compared to their pre-test scores ($p<0.05$). The post-test mean scores of children in the experimental and control groups were compared using the "Independent Samples t-Test". As a result of the comparison of the groups after the application of the research, it was found that there was a significant difference between the total mean scores of the "Values in Behavior Scale" of the experimental and control groups. ($p<0.05$). The post-test mean scores of the experimental group were significantly higher than those of the control group. The effect size of this difference was identified using Cohen's d formula (Cohen, 1988). The "d" value (Standardized Mean Difference) was found to be 1.21. According to Cohen, a "d" value greater than 0.8 indicates a strong effect size. The retention test total mean scores of children in the experimental and

control groups were also compared using the Independent Samples t-Test. A significant difference was found between the retention test mean scores of the experimental and control groups. The retention test mean scores of the experimental group were significantly higher than those of the control group ($p < 0.05$). The significant difference between the post-test and retention test mean scores of the children in the experimental and control groups shows that nature-based education practices will contribute more to the values teaching process more effectively. This is because the "Nature-Based Activity Program" was specifically designed to facilitate the acquisition of universal values by preschool children, with all activities conducted in open spaces that provided opportunities for direct experiential learning. Rousseau emphasized the need to consider nature as a direct educator for children, arguing that childhood is a meaningful element of nature and that nature should take precedence over other elements in the education of children (Badamchi, 2017).

Suggestions: This research was conducted at natural life centers owned by the local municipality near the school, upon the request of the participating children's parents. Researchers working in this field could conduct studies in natural areas with minimal human intervention to evaluate the effectiveness of the results. Considering the positive effect of nature-based educational practices in values education in the preschool period, nature-based practices can be preferred more frequently by educators.

Doğa Temelli Uygulamaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değer Edinimi Üzerindeki Etkisi²

Fatma BALIK (Okul Müdürü-Dokt. Öğr.)

Abdulkadir İmral Kızılay Anaokulu - Türkiye

ORCID: 0000-0002-8601-4619

fatmabalik1992@gmail.com

Doç. Dr. Munise DURAN

İnönü Üniversitesi - Türkiye

ORCID: 0000-0001-8912-2669

munise.durdu@inonu.edu.tr

Özet

Bu araştırma doğa temelli uygulamaların çocukların değer edinimleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlayan öntest-sontest ve kontrol gruplu yarı deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni araştırmacılar tarafından hazırlanan "Doğa Temelli Etkinlik Programı"; bağımlı değişkeni ise çocukların davranışa dönüşen değer edinimleridir. Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır il merkezinde bağımsız bir anaokuluna devam eden, yaşları 60-72 ay aralığında değişen, 22'si deney, 22'si kontrol grubunda olmak üzere 44 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Deney grubunda yer alan çocuklar UNESCO tarafından desteklenen "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" nda yer alan 12 evrensel değer (sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, özgürlük, barış, mutluluk, dürüstlük, iş birliği, alçakgönüllülük, sadelik ve birlik) doğrultusunda hazırlanan 12 oturumlu "Doğa Temelli Etkinlik Programı" na katılmışlardır. Doğa Temelli Etkinlik Programında Rousseau'nun doğaya dayalı eğitim yaklaşımından esinlenilmiştir. Program haftada 2 oturum uygulanacak biçimde planlanmıştır. Her bir oturumun süresi 90 dakikadır. Her oturumda birbirini destekleyen ve oturumdaki hedef değer kazanımını amaçlayan, doğa temelli uygulamalara dayanan ısınma aşaması, ana etkinlik aşaması ve pekiştirme aşaması olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar ise günlük eğitim rutinlerine devam etmiştir. Araştırma verileri "Davranışta Değerler Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek hem deney grubu çocuklarına hem de kontrol grubu çocuklarına ön test, son test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test ve kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık doğa temelli eğitim uygulamalarının değer öğretim sürecine daha fazla katkı sağlayacağını göstermektedir. Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim. Değer edinimi, Doğa etkinlikleri, Doğa temelli uygulamalar

Önerilen Atıf

Balık, F. ve Duran, M. (2024). Doğa temelli uygulamaların okul öncesi dönem çocuklarının değer edinimi üzerindeki etkisi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15 (2), 108-126. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1567622>

²Bu makale, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, Fatma Balık'ın Doç. Dr. Munise Duran danışmanlığında yürüttüğü "Doğa Temelli Uygulamaların Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Değerleri Üzerindeki Etkisi " başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 15, No: 1, ss. 108-126

Araştırma Makalesi

112

Gönderim: 2024-10-15

Kabul: 2024-12-18

GİRİŞ

Okul öncesi dönemdeki kazanımlar bireyin gelecekteki kişilik özelliklerinin yordayıcısıdır (Karaömerlioğlu, 2010). Yaşamı boyunca bireye kılavuzluk edecek değerlerin edinimi de okul öncesi dönemde başlamalıdır (Yavuzer, 2017). Çocukluk döneminde daha yoğun bir şekilde başlayan değer öğrenimi yetişkinlikte de değerlere değer katılarak devam eder. Çocuklarda değer öğrenimi akışına bırakılmamalı, ciddi bir konu olarak değerlendirilmelidir (Toprakçı, 2021). Bu dönemde verilen değerler öğretiminin amacı çocukların davranış ve düşüncelerinin birbiriyle uyum içerisinde zenginleşmesini sağlamak, çocuklardaki güzelliklerin eğitim yoluyla açığa çıkmasını hedefleyerek değerlerin nitelik haline getirilmesini hedeflemektedir (Aydın ve Gürler, 2014; Yazar ve Erkuş, 2013). Çocuklarda değerler öğretiminin temelleri aile ortamında atılsa da çalışan anne sayısının gün geçtikçe artması, evliliklerin kısa süreli oluşu, çocuklarda erken dönemde bilinçsiz teknoloji kullanımının yaygınlaşması aile içinde değer kazanımını oldukça güçleştirmiş; değer öğretiminde okulların ve öğretmenlerin sorumluluğu artmıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2020; Alpöge, 2011).

Amacına uygun ve kalıcı nitelikli bir değerler öğretimi için öğretmenlerin değer öğretimi konusunda yetkin olmaları önem arz eder (Şen, 2011). Değerler öğretimi içerisinde soyut kavramlar barındırır. Küçük çocuklar soyut kavramları anlamlandırmakta zorlanırlar. Okul öncesi dönemde öğrenmeler somut yaşantılar aracılığıyla gerçekleşir. Bu sebeple okul öncesi öğretmenleri değerler öğretiminde çocukların öğrenme doğasına uygun olarak ilgi ve meraklarını pekiştiren, soyut kavramları somutlaştıracak yöntem ve tekniklere yönelmelidir (Aktepe, 2010). Çocukların pasif kaldığı öğretim metodları değerler öğretiminde işe yaramayacaktır (Şen, 2011).

İlgili alanyazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin değerler öğretimi sürecinde en çok değerleri somutlaştırmakta zorluk yaşadıkları görülmüştür (Kozikoğlu, 2017). Küçük çocuklar motor becerilerinin ve duyularının aktif olduğu, merak ve keşfetme güdülerini destekleyen öğrenme ortamlarında çok daha hızlı ve etkin öğrenmeler gerçekleştirirler. Bu tanımlamaya en uygun ortamsa doğa ortamıdır (Özdemir, Akfırat ve Adıgüzel, 2009; Wilson, 2007; Wilson, 1995). Eğitimin çeşitli etkinlikler aracılığıyla doğada yapılması çocuğun doğrudan yaşantılar aracılığıyla öğrenmesine fırsat tanıyarak öğrenmeyi somutlaştırır (Erentay ve Erdoğan, 2009). Frobel "çocuk bahçesi" olarak adlandırdığı eğitim merkezinde çocukların olgunluğa erişmesi için onları doğa aracılığıyla eğitmiş çocukların kapalı mekanlarda eğitilmesini doğru bulmamıştır (Atuf, 1929). Pestallozzi, Montessori, Froebel, Piaget, Gandhi ve Dewey gibi eğitimciler çocukların doğada zihinsel faaliyetlerinin ve algılarının üst düzeyde olduğunu ifade ederek öğrenmenin açık alana taşınması gerektiğini vurgulamışlardır (Özgün, 2020).

Doğa unsurları aynı zamanda değerler öğretimine de hizmet eder. Rousseau her insanın aslında özünde iyi olduğunu fakat doğadan kopup değiştiğini belirtmiştir. İyi olmak ve iyi kalmak için eğitimin doğaya dayandırılması gerektiğini savunmuştur. Çocukların sadece doğayı solumalarının bile öğretici olduğunu bildirmiştir (Burkaz, 2014; Özdemir, 2012; Rousseau, 2011). Hayvanlar ve diğer canlılar insanlarda çalışkanlık, merhamet, sevgi gibi değerleri uyandırır. Su, gökyüzü gibi unsurlar insanlara sakinlik, dinginlik ve huzur verir (Emerson, 2020). Çocuklar hayvanlarla bir arada bulunarak empati ve koşulsuz sevmeyi deneyimlerler (Öztürk ve Bayrak, 2017). Doğa esasında içinde tüm değerleri barındırır (Dökmen, 2008).

Okul öncesi dönem değerler öğretimi alanında yapılan araştırmalara bakıldığında öğretmenlerin değerler öğretiminde çoğunlukla drama, eğitici oyun ve hikaye etkinliklerini tercih ettikleri görülmektedir (Karademir ve Çelik, 2020; Akıtkürk ve Kahraman, 2019; Demirel ve Kuzu Jafari, 2019; Kozikoğlu, 2018; Kuzu, 2015). Doğa uygulamaları aracılığıyla değerler öğretimini hedefleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Fakat doğa başlı başına bir öğrenme atölyesidir. Bu sebeple bu çalışmada çocuklarla yapılan doğa temelli uygulamaların çocukların değerleri üzerine etkisini araştırmak amaçlanmaktadır. Bu araştırmanın okul öncesi öğretmenlerinin değer öğretim sürecinde çocuklara somut yaşantılar sağlamaları açısından önemli olacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Gruplar arasında "Davranışta Değerler Ölçeği" toplam ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Deney grubunda yer alan çocukların "Davranışta Değerler Ölçeği" ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Kontrol grubunda yer alan çocukların "Davranışta Değerler Ölçeği" ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Deney grubunda yer alan çocuklar ile kontrol grubunda yer alan çocukların "Davranışta Değerler Ölçeği" toplam son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
5. Deney grubunda yer alan çocuklar ile kontrol grubunda yer alan çocukların "Davranışta Değerler Ölçeği" toplam kalıcılık test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada yarı deneysel araştırmanın "eşitlenmemiş öntest-sontest kontrol gruplu" deseni kullanılmıştır. Yarı deneysel desenler, tüm değişkenleri kontrol altına almanın olası olmadığı eğitim bilimleri alanındaki araştırmalarda kullanıma uygun geçerliliği yüksek bir desendir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu yarı deneysel araştırmanın bağımlı değişkeni çocukların davranışa dönüşen değer düzeyleri; bağımsız değişkeni ise Doğa Temelli Etkinlik Programı' dır.

2.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız bir anaokuluna devam eden 44 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Bu çocuklardan 22 tanesi deney grubunu, 22 tanesi kontrol grubunu oluşturmaktadır. Her iki grupta da kız çocuk sayısı 9; erkek çocuk sayısı 13' tür. Deney grubunda yer alan çocukların yaş ortalaması 69,81 ay; kontrol grubunda yer alan çocukların yaş ortalaması ise 70,5 aydır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklemin benzeşik örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Benzeşik örnekleme çalışmanın amacına en uygun alt gruplar araştırmaya dahil edilir (Büyükköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Deney ve kontrol grubu belirlenirken okulun yaş ortalaması (ay) birbirine yakın, toplam öğrenci sayısı ile kız ve erkek öğrenci sayısı birbirine denk olan iki şubesi tercih edilmiştir. Hangi şubenin deney hangi şubenin kontrol grubu olacağına rastgele karar verilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğretmenlerinin her ikisi de kadın; her ikisinin de yaşı 39-42 yaş aralığında; her ikisi de evli ve çocuk sahibi; her ikisi de 10 yıl üzeri mesleki deneyime sahip; her ikisi de kadrolu öğretmen olup daha önce değerler eğitimi veya doğa uygulamaları alanında herhangi bir özel eğitim almamışlardır.

3.Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından hazırlanan "Doğa Temelli Etkinlik Programı" ve Gür (2013)' ün geliştirdiği "Davranışta Değerler Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. "Davranışta Değerler Ölçeği" 5-6 yaş çocukları için geliştirilmiş, öğretmenler tarafından doldurulan, çocukların değerleri davranışa dönüştürme düzeyini belirlemede kullanılan 5'li likert tipi ölçektir. Ölçekte 42 madde yer almaktadır. Ölçek maddeleri kodlanırken davranış ve durumun görülme sıklığına göre; 1 rakamı hiçbir zaman için, 2 rakamı nadir olarak için, 3 rakamı bazen için, 4 rakamı sık sık için ve 5 rakamı her zaman ifadesi için kodlanmaktadır. 537 okul öncesi dönem çocuğuyla yapılan araştırma sonucunda ölçeğin tek faktörlü ve geçerliliğinin yüksek olduğu bulgulanmıştır (Uyum indeksleri $\chi^2 = 8086.80$, $X^2/sd = 9.87$, CFI=0.96, NNFI=0.96, NFI=0.95 ve GFI=0.58). Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.98'dir (Gür, 2013).

"Doğa Temelli Etkinlik Programı" ise araştırmacılar tarafından UNESCO'nun desteklediği "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" nda yer alan 12 evrensel değer doğrultusunda tasarlanmıştır. Bu değerler "sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, özgürlük, barış, mutluluk, dürüstlük, iş birliği, alçakgönüllülük, sadelik ve birlik" tir. Doğa Temelli Etkinlik Programında Rousseau'nun doğaya dayalı eğitim yaklaşımından esinlenilmiştir. Rousseau; insanların doğal bir varlık olduğunu bu sebeple de onlara en iyi eğitimin doğada verilebileceğini, herkesin ilk eğitimcisinin doğa olduğunu savunmuştur. İnsanın içindeki iyiliği korumasının doğadan ayrılmamakla mümkün olabileceğini belirtmiştir (Rousseau, 2011). Bu anlayışa dayanarak çocuklarda değer kazanımını hedefleyen bu program hazırlanırken her etkinliğin doğa temelli olmasına özen gösterilmiştir. Program her biri evrensel değerlerden birinin kazanımını hedefleyen 12 oturumlu olarak düzenlenmiştir. Program haftada 2 oturum uygulanacak biçimde planlanmıştır. Her bir oturumun süresi 90 dakikadır. Her oturumda birbirini destekleyen ve oturumdaki

hedef değer kazanımını amaçlayan, doğa temelli uygulamalara dayanan ısınma aşaması, ana etkinlik aşaması ve pekiştirme aşaması olmak üzere üç bölüm bulunmaktadır. Oturumların tamamı uygulama yapılacak olan il merkezinde yer alan olabildiğince az yapılandırılmış doğal yaşam alanlarında gerçekleştirilecek şekilde düzenlenmiştir. Programdaki oturumlarda çocukların doğayı sevmeleri, doğayla gerçekçi bağlar kurmaları, doğadaki unsurlara saygı duymaları, doğayla özdeşim kurarak kendilerini doğaya ait hissetmeleri ve bunların sonucunda doğayı koruma güdüsü duymaları sağlanarak değer kazanımının gerçekleşmesi hedeflenmiştir. Doğa Temelli Etkinlik programı hazırlanırken MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler dikkate alınmıştır. Programda değerler eğitimi yöntemlerinden değer analizi yaklaşımı, ahlaki muhakeme yaklaşımı, eylem ve gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Değer analizi yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan etkinliklerde çocukların değerleri doğrudan kabul etmek yerine uygun sorular ve tartışma ortamları aracılığıyla bakış açılarını genişleterek değerleri kazanmaları hedeflenmiştir. Ahlaki muhakeme yaklaşımı kapsamında programda çocuklara değer kazandırmayı hedefleyen doğa temalı hikayelerle ahlaki ikilemler oluşturulmaya çalışılmış ve çocukların ahlaki açıdan sorgulama yapmalarına imkan tanınmıştır. Eylem ve gözlem yoluyla öğrenme yaklaşımı doğrultusunda çocukların doğal ortamda gözlemleyerek, yaparak ve yaşayarak öğrenmesine fırsat verilmiştir. Değer öğretiminin etkililiğini arttırmak amacıyla her oturumun sonunda aile katılımı bölümlerine yer verilmiş ve bu bölümler ailelere hem sözlü hem de yazılı olarak iletilmiştir. Program doğa temelli eğitim uygulamaları alanında çalışmaları bulunan 2 erken çocukluk eğitimcisinin uzman görüşüne sunulurken son şeklini almıştır. Oturumlarda yer alan etkinliklerin bir kısmı araştırmacılar tarafından doğrudan hazırlanmış bir kısmı ise okul öncesi dönem çocukları için değerler eğitimi ve doğa eğitimi etkinlik kitapları taranarak programın amacına uygun şekilde uyarlanarak revize edildikten sonra programa dahil edilmiştir. Oturumlardaki etkinlikler hazırlanırken yararlanılan kaynaklara her oturum içinde atıfta bulunulmuştur.

Birinci oturumda sevgi değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Isınma aşamasında, doğayla ilişkilendirilen “Sevgi” isimli bir tekerleme ile çocukların dikkatleri sevgi temasına yönlendirilir (EBA, 2022). Ana etkinlikte, “Doğadaki Sevgi Yolum” adlı bir etkinlik ile doğaya ve çevredeki canlılara karşı sevgi geliştirilmesi teşvik edilir. Çocukların doğada en çok sevdikleri doğa unsurları ve materyallerine yer vererek hep birlikte bir sevgi yolu oluşturmaları istenir. Pekiştirme bölümünde ise “Doğadaki Renkleri Buluyorum” etkinliğiyle, doğada bulunan nesneler çocuklara verilen renk skalasıyla eşleştirilirken doğayı sevmeye ve koruma üzerine sohbet edilir, sevgi değeri vurgulanır (EBA, 2022). İkinci oturumda saygı değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Isınma aşamasında, kutupların geçmişteki ve günümüzdeki durumlarını gösteren fotoğraflar aracılığıyla aradaki farkın tartışılması, buzulların neden erimiş olabileceğinin düşünülmesi sağlanır. Ana etkinlikte, “Nesli Tükenmekte Olan Hayvanlar” temalı bir çalışma gerçekleştirilir (Kahriman Pamuk ve Ahi, 2019). Çocuklar, bu hayvanların neden yok olma tehlikesiyle karşı karşıya olduğunu öğrenir ve tüm canlıların yaşam hakkına saygının önemi vurgulanır. Pekiştirme aşamasında, nesli tükenmekte olan hayvanlarla ilgili el baskısı çalışmalarıyla bu farkındalık somutlaştırılır. Üçüncü oturumda sorumluluk değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. “Benim Bahçem” isimli parmak oyunu bir bahçenin bakımlı ve güzel olması için alınması gereken sorumluluklar üzerinden sorumluluk değerine dikkat çekilir (EBA, 2022). Ana etkinlikte, “Minik Tohumum Doğada” isimli bir çalışma yapılır ve çocukların, bir tohumu ekme ve bakımını üstlenme sorumluluğu kazanmaları sağlanır (EBA, 2022). Pekiştirme aşamasında ise “Ormanımı Koruyorum” etkinliği ile ormanların korunması için alınması gereken bireysel sorumluluklarla sorumluluk değeri vurgulanır (Dönmezler, 2022). Dördüncü oturumda hoşgörü değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Bu oturumda, “Limon Ağacı Hikayesi” aracılığıyla hoşgörünün önemine dikkat çekilir (Suavi, 2022). Ana etkinlikte, “Sen Olsaydın” etkinliğiyle çocukların sırasıyla hava, su ve toprak olmaları istenerek insanların doğaya verdiği zararlara rağmen, doğanın insanlara sunduğu hoşgörünün ve güzelliklerin önemini anlamaları sağlanır (Öznacar, 2020). Göl, deniz, hava ve toprağın, insanlar tarafından gördüğü zararlara rağmen hâlâ birçok güzellik sunmaya devam ettiği üzerinde durularak, hoşgörülü olmanın gerekliliği tartışılır. Pekiştirme aşamasında ağaçlar gözlemlenerek ağaçların insanlar ve diğer canlılara karşı ne denli hoşgörülü oldukları, sağladığı yararlar tartışılarak resimlendirilir. Beşinci oturumda özgürlük değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Isınma aşamasında “Hayvanat Bahçesindeki Üzgün Aslan” isimli etkinlikle her canlının kendi doğal yaşamında özgürken mutlu olduğu vurgulanarak özgürlük değerine dikkat çekilir. Ana etkinlikte yer alan “Özgür Hayvanlar Bahçesi” yaratıcı drama etkinliğiyle her çocuğun hayvanat bahçesindeki hayvan ve ziyaretçi rollerini deneyimlemeleri sağlanarak özgürce yaşamının önemi anlaşılır

(Okur ve Üçüncü, 2021). Pekiştirme aşamasında gökyüzünde kanat çırpın kuşlar gözlemlenerek uçurtma şenliği düzenlenir. Altıncı oturumda barış değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Isınma aşamasında beyaz güvercin ve zeytin dalı incelenerek bu simgelerinden hareketle barışın doğayla ilişkisi tartışılır. "Doğayla Barış Sözleşmesi" isimli ana etkinlikte çocuklara, doğayla bir "Barış Sözleşmesi" yapılacağı anlatılır. (Öznacar, 2020). Çeşitli çevre sorunlarını (hava, su, toprak kirliliği, orman yangınları vb.) simgeleyen resimler hazırlanır. Renkli kurdeleler temin edilir. Çocuklara çevre kirliliğinin etkileri ve çözüm yolları anlatılır. Resimler torbaya konulur. Çocuklar, bahçedeki bir ağacın önünde sıraya girer. Her çocuk, torbadan bir resim çeker ve resimdeki çevre sorununa yönelik bir söz verir. Sözünü söyledikten sonra ağacı sular ve kurdeleyi ağaca bağlar. Pekiştirme aşamasında Dünya figürü üzerine yapılan yeşil parmak boya el baskısıyla çocukların Doğayla yapmış oldukları barış sözleşmesini imza ile somutlaştırdıkları vurgulanır. Yedinci oturumda mutluluk değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Isınma etkinliği olarak düzenlenen "Mutluluk Ormanı" etkinliği, çocukların mutluluk değerine odaklanmasını sağlar. Çocukların hayal ettikleri mutluluk ormanını arkadaşlarıyla da paylaşmaları istenir. Ana etkinlik olan "Benim Mutlu Ağacım" etkinliğinde ise, çevredeki ağaçların mutluluğu için yapılacak çalışmalara dikkat çekilir. Çocuklarla birlikte ağaçların yaralı dalları budanır, tırmıkla toprağı havalandırılır, ağaçlar sulanır ve çocukların ağaca sarılmaları istenir. Böylece ağacın kademeli olarak ne kadar mutlu olduğu tartışılır. Pekiştirme aşamasında ise, doğanın güzelliklerini ve çevresel olumsuzlukları yansıtan fotoğraflar çocuklara karışık bir şekilde sunulur. Çocuklardan, ellerindeki mutlu ve mutsuz yüz ifadelerini kullanarak doğanın bu durumlara nasıl tepki vereceğini ifade etmeleri istenir. Bu süreçte, mutluluk değeri çocuklara tekrar vurgulanır. Sekizinci oturumda dürüstlük değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Çocuklardan dürüstlüğün ve doğruluğun temel kural olduğu hayali bir orman tasarımları istenir. Bu süreçte dürüstlikle ilişkilendirilen olumlu davranışlar üzerine düşünmeleri sağlanır. Ana etkinlik aşamasında "Dürüstlük Ormanına Giriş" etkinliğiyle doğadaki canlılar ve doğal unsurlar canlandırılarak hangilerinin dürüstlük ormanına girmeye hak kazanacağına tartışılarak karar verilir. Pekiştirme aşamasında çocuklar, bahçeden topladıkları yaprakları kendi çizdikleri ağaç gövdelerine, dürüst davrandıkları her gün için bir yaprak yapıştırırlar. Haftanın sonunda yapraklar sayılır, dürüst davranan çocuklara "Dürüstlük Madalyası" verilir. Dokuzuncu oturumda iş birliği değerinin öğretimi amaçlanmıştır. Isınma aşamasında, her çocuğun yakasına farklı yaşam alanlarına ait hayvan resimleri yapıştırılır. Müzik eşliğinde, aynı yaşam alanına ait hayvanların bulunduğu çocukların dans etmesi sağlanarak iş birliği vurgulanır. Ana etkinlikte sınıf dört gruba ayrılır ve her gruba farklı bir mevsim verilir. Gruplardan, kendi mevsimlerine ait değişiklikleri açıklayarak o mevsimin ormanını tasarımları istenir. Bu süreçte iş birliğiyle çalışmalarına önem verilir. Son olarak, "Yaprak Kapmaca" etkinliğiyle her çocuğun katkısıyla sınıf ağacı oluşturularak iş birliği değeri pekiştirilir (EBA, 2022). Onuncu oturumda alçakgönüllülük değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Isınma aşamasında, "Tabiat Ana" etkinliğiyle alçakgönüllülük değeri vurgu yapılır (Çelik, 2022). Ana etkinlik sürecinde, "Hangisi Daha Alçakgönüllü" etkinliği gerçekleştirilerek doğadaki tüm varlıkların uyum içinde ve alçakgönüllü bir şekilde bir arada bulunduğu fark ettirilir (İnsani Değerler Eğitimi, 2022). Pekiştirme aşamasında, doğanın sunduğu güzelliklere teşekkür edilir ve bir boyama etkinliğiyle alçakgönüllülük değeri pekiştirilir. Onbirinci oturumda sadelik değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Isınma aşamasında çocukların doğal güzelliklerin insan müdahalesiyle nasıl değiştiğini görmeleri sağlanarak "sadelik" değerine dikkat çekilir. Doğanın kendi halindeki ve insan eliyle değiştirilmiş haline dair çeşitli fotoğraflar sunulur, çocuklar bu görseller üzerinden kıyaslama yapar. Ana etkinlik aşamasında "Olmayacak Şeyler Oluyor" isimli etkinlikte çocukların müzikle etkileşimde bulunarak doğadaki farklı olayları taklit etmeleri ve yaratıcı şekilde hareket etmeleri istenir (Öznacar, 2020). Her seferinde müzik durdurulduğunda çocuklara doğada gerçekleşen ilginç olay durumları verilerek bunlar karşısında neler yapabilecekleri konusunda yorumları alınır. Örneğin öğretmen; "Okyanusta özgür bir balinasınız." der ve çocuklar balina gibi suda yüzerek dans etmeye başlarlar. Müzik durduğunda öğretmen; "Bir tanker kazası oldu, her yer petrol." dediğinde balina olan çocuklar bir taraftan yüzerek dans ederken diğer taraftan petrolden kaçınma hareketi yaparlar. Etkinlik sonunda müzik kapatılır ve çocuklarla tartışma yapılır. Doğada gerçekleşen beklenmedik olaylar, bunların nedenleri ve sonuçları üzerinde konuşulur. İstanbul'da yaşanan dolu yağışı, orman yangınları ve çevre kirliliği gibi örnekler verilerek, doğaya müdahalenin etkileri vurgulanır. Sadelik değerinin önemi üzerinde durulur. Pekiştirme aşamasında çocuklarla birlikte basit bir su arıtma sistemi yapılır. Onikinci oturumda birlik değerinin öğretimi amaçlanmaktadır. Isınma aşamasında, doğada topluca yaşayan canlıların görselleri incelenerek, birlikte olmanın bu canlılara sağladığı faydalar üzerinde durulur. Bu şekilde, birlik olmanın önemi vurgulanır. Ana etkinlik aşamasında,

"Okul Bahçemizi Temizliyoruz" adlı etkinlikle, birlikte yapılan işler sayesinde zorlukların daha kolay aşılabacağı sonucuna varılır (EBA, 2022). Pekiştirme aşamasında ise "Orman Olalım" şarkısıyla birlik değeri pekiştirilir (TEMA, 2022).

Doğa Temelli Etkinlik Programı oturumları aşağıdaki gibi gerçekleşmiştir:

Tablo 1. Doğa temelli etkinlik programı uygulama planı

Oturum	Hedef Değer	Isınma	Ana Etkinlik	Pekiştirme
1	Sevgi	Doğa öğelerini barındıran "sevgi" tekerlemesi	"Doğadaki Sevgi Yolum" isimli etkinlikle doğaya ve doğal öğelere sevgi duyma	"Doğadaki Renkleri Buluyorum" etkinliğiyle doğayla özdeşim kurma
2	Saygı	Kutupların 40 yıl önce ve şimdi çekilmiş fotoğraflarını kıyaslayıp tartışma	"Nesli Tükenmekte Olan Hayvanlar" etkinliğiyle insan eliyle doğaya ve diğer canlıların yaşam hakkına verilen zararın fark edilip tüm canlıların yaşam hakkına saygı duyulması sonucuna varma	Nesli tükenen hayvanlar el baskısı
3	Sorumluluk	"Benim Bahçem" isimli parmak oyunuyla bir bahçenin güzel kalması için kişinin alması gereken sorumlulukların anlaşılması	"Minik Tohumum Doğada" etkinliğiyle tohum toprakla buluşturulduktan sonra bitkiye dönüşmesi için alınması gereken sorumlulukların fark edilmesi	"Ormanımı Koruyorum" etkinliğiyle ormanları korumak için alınması gereken sorumlulukların tartışılması
4	Hoşgörü	"Limon Ağacı" etkinliğiyle doğadaki diğer canlılara hoşgörü yaklaşmanın kazanımlarının fark edilmesi	"Sen Olsaydın" etkinliğiyle hava, toprak, göl, ve denizin insanlara ve diğer canlılara karşı ne denli hoşgörüldü olduklarını anlama	Ağaçların insanlara ve diğer canlılara hoşgörüldüğünü tartışma
5	Özgürlük	"Hayvanat Bahçesindeki Üzgün Aslan" etkinliğiyle her canlının doğal yaşam alanında özgürken mutlu olduğunu fark etme	"Özgür Hayvanlar Bahçesi" etkinliğiyle her canlının özgürce yaşama hakkının anlaşılması	Doğadaki kuş ve kelebeklerin özgürce kanat çırpışını seyrettikten sonra doğada uçurma şenliği yapma
6	Barış	Zeytin ağacı dalını inceleyip neden barışın sembolünün doğal figürler olabileceğini tartışma	"Doğayla Barış Sözleşmesi" etkinliğiyle her çocuğun doğayla barışmasını ve bu barışın sürmesi için nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlamalarını sağlama	Dünya figürü üzerine yapılmış yeşil el baskısıyla "Doğayla Barış Sözleşmesini" yeşil imza altına alma
7	Mutluluk	"Mutluluk Ormanı" etkinliğiyle mutluluk değerine dikkat çekilmesi	"Benim Mutlu Ağacım" etkinliğiyle doğal yaşam alanındaki ağaçları mutlu etmek için yapılacakların tartışılıp uygulanması	Doğanın çeşitli hallerini gösteren fotoğrafları inceleyerek doğanın mutlu olup olmadığının tartışılması
8	Dürüstlük	Dürüstlüğü temel kural olduğu bir orman tasarlama	"Dürüstlük Ormanına Giriş" etkinliğiyle kimlerin bu ormana girip giremeyeceğini tartışarak dürüstlüğü önemi anlama	Her çocuğun dürüst davrandığı her gün için bir yeşil yaprak yapıştıracağı dürüstlük ağaçlarını oluşturmalarını sağlama
9	İşbirliği	Yakalarında aynı yaşam alanına sahip hayvanların fotoğrafını bulunduran çocukların bir araya gelerek dans etmelerini sağlama	Sınıfın 4 gruba ayrılarak her grubun iş birliği içerisinde kendi mevsim ormanını tasarlamasını sağlama	"Yaprak Kapmaca" etkinliğiyle herkesin katkı sunacağı ortak bir ürün oluşturma
10	Alçakgönüllük	"Tabiat Ana" etkinliğiyle doğanın alçakgönüllülüğüne dikkat çekme	"Hangisi Daha Alçakgönüllü" etkinliğiyle doğadaki tüm varlıkların uyum içerisinde ne kadar alçakgönüllü olduklarını anlama	Tabiat anaya alçakgönüllülüğü için teşekkür etme
11	Sadelik	Doğanın sade haliyle ne kadar güzel olduğunu tartışma	"Olmayacak Şeyler Oluyor" etkinliğiyle doğanın sadeliğine müdahale etmenin olası kötü sonuçlarının anlaşılması	Kirli sudan temiz su elde eden basit bir arıtma sistemi tasarlama
12	Birlik	Doğada sürü halinde yaşayan canlıların görsellerini inceleyerek birlikteliğin bu canlılara sağladığı faydaların tartışılması	"Okul Bahçemizi Temizliyoruz" etkinliğiyle birlik içinde çalışmanın kazanımlarının anlaşılması	"Orman Olalım" şarkısıyla birlik değerinin öneminin pekiştirilmesi

Araştırmaya başlamadan önce İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan 06/01/2022 oturum tarihli ve 2022/ 1-11 karar sayılı araştırma için etik açıdan uygunluk raporu alınmıştır. Uygulamanın gerçekleştirildiği il olan Diyarbakır'da ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yazılı araştırma uygulama izni alınmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleriyle toplantı yapılarak araştırmanın amaç ve kapsamı, tüm araştırma süreciyle birlikte kendilerine açıklanmıştır. Deney ve kontrol

grubu çocuklarının velileriyle de yüz yüze görüşülerek araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiş ve Bilgilendirilmiş Onam Formunun tüm veliler tarafından imzalanması sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğretmenleri kendi sınıflarındaki her çocuk için "Davranışta Değerler Ölçeği"ni ön test olarak doldurmuştur. Ölçekte yer alan maddeler belli bir davranış gözlemi gerektirdiğinden öğretmenlerin çocuklarla daha fazla vakit geçirdikleri ve onları daha iyi tanıdıkları gerekçesiyle ölçekler araştırmacı tarafından değil çocukların öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Daha sonra deney grubunda yer alan çocuklara 1. araştırmacı tarafından 2022 yılının mart ve nisan aylarında haftada iki oturum olacak şekilde Doğa Temelli Etkinlik Programı uygulanmıştır. Uygulama öncesinde araştırmacı çocuklarla tanışma ve kaynaşma etkinlikleri gerçekleştirerek çocukların programa güdülenmelerini sağlamıştır. Oturumların tamamı çocukların devam ettikleri okula yakın doğal yaşam parkında açık alanda gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu çocuklarına öğretmenleri veya araştırmacılar tarafından özel bir program uygulanmamış günlük eğitim rutinlerine devam etmişlerdir. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubu öğretmenlerinden "Davranışta Değerler Ölçeğini" her çocuk için son test olarak doldurmaları istenmiştir. Öğretmenlere gözlemlerini olabildiğince gerçekçi ve objektif olarak ölçeğe aktarmaları konusunda telkinde bulunulmuştur. Uygulama süreci tamamlandıktan 3 hafta sonra deney ve kontrol grubu öğretmenleri "Davranışta Değerler Ölçeği" ni sınıflarındaki çocuklar için kalıcılık testi olarak doldurmuşlardır.

4.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 paket programından yararlanılmıştır. Dağılımın normal olup olmadığını belirlemek için Çarpıklık-(ön test 269, son test,068) –basıklık (ön test -,087, son test-,035) ; değerleri incelenmiş, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilks Normallik Testleri ve Levene Homojenlik Testi uygulanarak dağılımın normal dağılıma yakın bir dağılıma sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu sebeple veri analizinde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 2'deki değerler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına ait hem ön test hem son test hem de kalıcılık testi sonuçlarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durum da dağılımın normal dağılımdan önemli derecede sapmadığını göstermektedir (Büyüköztürk, vd., 2016).

Tablo 2. Verilerin normal dağılım uygunluk testi (Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro Wilks Testleri sonuçları)

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro Wilks		
	Statistic	Df	p	Statistic	Df	p
Öntest Toplam	,105	44	,200	,977	44	,512
SonTest Toplam	,080	44	,200	,986	44	,860
Kalıcılık Toplam	,068	44	,200	,988	44	,928

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde tüm testler için her iki ölçüm sonucunda da p değerinin 0.05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durum verilerin normale yakın bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2014).

Tablo 3. Verilerin homojenlik uygunluk testi (Levene Testi) sonuçları

	Ön Test Toplam		Son Test Toplam		Kalıcılık Testi Toplam	
	F	p(sig)	F	p(sig)	F	p(sig)
Ortalamaya dayalı	,046	,831	,126	,725	,130	,721
Medyana dayalı	,060	,808	,072	,789	,105	,748
Medyana ve ayarlanmış serbestlik derecesine dayalı	,060	,808	,072	,789	,105	,748
Kırılmış ortalamaya dayalı	,051	,823	,142	,709	,143	,707

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde tüm testlerde Levene Testi sonucunda p değerinin 0.05 anlamlılık değerinden büyük olduğu görülmektedir. Bu durum da dağılımın normal dağılıma uygun bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, vd., 2016). İlgili alanyazında gruptaki veri sayısının 30' dan az olduğu küçük örneklem gruplarında parametrik olmayan testlerin daha az hata verdiği, verilerin öncelikle parametrik olmayan yöntemlerle çözülmesi gerektiği anlayışı yaygındır (Akdağ,

2011; Bindak, 2014). Ancak bu yaygın kanının yanısıra pek çok kaynakta örneklem grubu küçük olsa dahi normallik varsayımının sağlandığı durumlarda parametrik testlerin daha güvenilir sonuçlar verdiği gerekçesiyle tercih edilebileceği yer almaktadır (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015). Hatta örneklem grubundaki gözlem sayısının 15'in üzerinde olduğu durumlarda normallik varsayımına bakılmaksızın parametrik testlerin tercih edilebileceğini ifade eden araştırmalar mevcuttur (Green, Salkind, & Akey, 2000). Bu araştırmada da parametrik methodlarla veri analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

1. Birinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Gruplar arasında Davranışta Değerler Ölçeği toplam ön test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?" araştırma sorusuna yönelik deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların Davranışta Değerler Ölçeği ön test puan ortalamaları Bağımsız Örnekler t Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4' te yer almaktadır.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının davranışta değerler ölçeği ön test toplam puan ortalamaları

		N	$\bar{X}$	ss	t	P
Ön Test	Deney	22	123,50	24,80	.19	.85
	Kontrol	22	122,20	22,60		

*p<.05

Tablo 4' teki verilere göre bu araştırmada, deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan çocukların Davranışta Değerler Ölçeği ön test puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır (p>0.05).

2. İkinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Deney grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?" araştırma sorusuna yönelik deney grubu ön test-son test toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması için "Bağımlı Örnekler t Testi" yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney grubu çocuklarının davranışta değerler ölçeği ön test- son test toplam puan ortalamaları

		N	$\bar{X}$	Ss	t	p
Deney	Ön Test	22	123,50	24,80	.93	.00*
	Son Test	22	157,70	24,20		

*p<.05

Tablo 5' teki verilere göre, deney grubundaki çocukların Davranışta Değerler Ölçeği puanlarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu tespit edilmiştir (p<0.05).

3. Üçüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Kontrol grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği ön test-son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?" araştırma sorusuna yönelik kontrol grubu çocuklarının ön test-son test toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması için "Bağımlı Örnekler t Testi" yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol grubu çocuklarının davranışta değerler ölçeği ön test- son test toplam puan ortalamaları tablosu

		N	$\bar{X}$	ss	t	P
Kontrol	Ön Test	22	122,20	22,60	.99	.00*
	Son Test	22	129,91	22,10		

*p<.05

Tablo 6' daki verilere göre kontrol grubundaki çocukların Davranışta Değerler Ölçeği son testlerinde, ön testlere göre anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmektedir (p<0.05).

4. Dördüncü Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Deney grubu çocukları ile kontrol grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği toplam son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?" araştırma sorusuna yönelik deney grubu ve

kontrol grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği son test toplam puan ortalamaları Bağımsız Örnekler t Testi ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 7' de yer almaktadır.

Tablo 7. Deney ve kontrol grubu çocuklarının davranışta değerler ölçeği son test toplam puan ortalamaları

		N	$\bar{X}$	ss	t	P
Son Test	Deney	22	157,70	24,20	3,98	.00*
	Kontrol	22	129,91	22,10		

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde bu araştırmanın uygulama sorası grupların karşılaştırılması sonucunda deney ve kontrol grubu Davranışta Değerler Ölçeği toplam puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın meydana geldiği görülmektedir ($p<0.05$). Deney grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği son test puan ortalamaları kontrol grubu çocuklarının son test puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu farklılığın etki büyüklüğü Cohen'in d formülü (Cohen, 1988) kullanılarak belirlenmiştir. "d" değeri (Standartlaştırılmış Ortalama Farkı) 1, 21 olarak bulunmuştur. Cohen; "d" değerinin 0,8'ten büyük olmasını etki değerinin kuvvetli olmasıyla ifade etmiştir.

5. Beşinci Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

"Deney grubu çocukları ile kontrol grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği toplam kalıcılık test puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?" araştırma sorusuna yönelik deney ve kontrol grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği kalıcılık testi toplam puan ortalamaları "Bağımsız Örnekler t Testi" ile karşılaştırılmıştır. Grupların kendi içlerinde son test-kalıcılık testi toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması ise "Bağımlı Örnekler t Testi" ile yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 8, tablo 9 ve tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 8. Deney grubu çocuklarının davranışta değerler ölçeği son test ve kalıcılık test toplam puan ortalamaları

		N	$\bar{X}$	ss	t	p
Deney	Son Test	22	157,70	24,20	6.00	.00*
	Kalıcılık	22	153,73	24,10		

*p<.05

Tablo 8'deki verilere göre; deney grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği son test ve kalıcılık test toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda deney grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği kalıcılık test toplam puan ortalamalarında son test toplam puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düşüş olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Tablo 9. Kontrol grubu çocuklarının davranışta değerler ölçeği son test ve kalıcılık test toplam puan ortalamaları

		N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kontrol	Son Test	22	129,91	22,10	9.00	.00*
	Kalıcılık	22	126,00	21,10		

*p<.05

Tablo 9'daki verilere göre; kontrol grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği son test ve kalıcılık test toplam puan ortalamalarının karşılaştırılması sonucunda Kontrol grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği kalıcılık test toplam puan ortalamalarında son test toplam puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde düşüş olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

Tablo 10. Deney ve kontrol grubu çocuklarının davranışta değerler ölçeği kalıcılık test toplam puan ortalamaları

		N	$\bar{X}$	ss	t	p
Kalıcılık	Deney	22	153,73	24,10	4.00	.00*
	Kontrol	22	126,00	21,10		

*p<.05

Tablo 10' daki verilere göre, deney grubu ve kontrol grubu çocuklarının Davranışta Değerler Ölçeği kalıcılık test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Deney grubu çocuklarının kalıcılık test puan ortalaması kontrol grubu çocuklarının puan ortalamasından anlamlı derecede yüksektir ($p<0.05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda; araştırmanın deney öncesi gruplarının ön test ölçeğinden elde edilen toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu durum, grupların deney öncesi başlangıç seviyelerinin benzer olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, daha sonra yapılacak olan deneyin etkilerini değerlendirmek açısından önemlidir.

Deney grubunda yer alan çocukların Davranışta Değerler Ölçeğinden aldıkları ön test-son test toplam değer puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Doğa Temelli Etkinlik Programına katılan çocukların Davranışta Değerler Ölçeği son test değer puanlarında ön test değer puanlarına göre anlamlı düzeyde artış olmuştur. Bu durum Doğa Temelli Etkinlik Programında yer alan doğa temelli uygulamalar yoluyla gerçekleştirilen değer öğretiminin çocukların değer puanları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun Doğa Temelli Etkinlik Programının çocukların tüm duyularını aktif şekilde kullanabildikleri, kendilerini özgür ve mutlu hissettikleri ve doğrudan deneyimlerle öğrenim sağlayan açık hava ortamlarında uygulanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Doğa Temelli Etkinlik Programı oturumlarında çocukların tartışma, düşünme ve kendilerini ifade etme süreçlerine olanak tanıyan değerler eğitimi yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Ayrıca, her oturumda "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" kapsamındaki 12 evrensel değerden birine odaklanılarak, bu değeri kazandırmaya yönelik birbiriyle bağlantılı ve destekleyici doğa etkinlikleri, çocukların ilgisini çekecek şekilde tasarlanmıştır. Doğa Temelli Etkinlik Programı kapsamında deney grubu çocukları doğadaki canlılar ve çevresel unsurlarla bağ kurarak sempati geliştirmeye yönelik etkinliklerle sevgi değerini kazanmaya teşvik edilmiştir. Çocuklar, nesli tükenme tehlikesi altındaki canlıları tanıyarak empati becerisi geliştirmiş ve tüm canlıların yaşam hakkına saygı duymayı öğrenmiştir. Toprak ve tohumlarla birebir temas kurarak kendi tohumlarını ekmeleri sağlanmış ve bu süreçte tohumların bakımını üstlenerek sorumluluk bilincini artırmaları amaçlanmıştır. Çocukların, doğaya ait unsurlar olan toprak, su, hava, ve ağaçların çevresindeki canlılara karşı ne denli hoşgörülü olduklarını fark etmeleri yoluyla hoşgörü değerini benimsemeleri sağlanmıştır. Hayvanat bahçesinde yaşayan hayvanlarla doğada özgürce yaşayan hayvanların karşılaştırılması yoluyla, hiçbir canlının doğal yaşam alanından koparılması gerektiği ve özgürlük değerinin önemi vurgulanmıştır. Çocuklar doğayı koruma üzerine bir "doğa barış sözleşmesi" yaparak bu sözleşme, yeşil imza ile güvence altına alınmış ve barış değerinin gelişmesine katkıda bulunmuştur. Bahçedeki ağaçların mutluluğu üzerine yapılan tartışmalar sonucunda, çocuklar ağaçların toprağını havalandırmış, kırık dallarını onarmış ve sulama yapmıştır. Bu süreç, çocukların mutluluk değerini içselleştirmelerine yardımcı olmuştur. Dürüstlüğü temel kural olduğu bir orman fikri ile, çocuklar dürüstlük kavramını anlamış ve bu değer önemi takdir etmiştir. Okul bahçesinin çocuklar tarafından temizlenmesi, çöplerin geri dönüşüm kutularına ayrılarak atılması ve mevsimlere uygun temalarla "mevsim ormanları" oluşturulması gibi etkinlikler, birlik ve iş birliği değerlerinin gelişmesine katkı sağlamıştır. Ağaç, toprak ve suyun hangisinin daha alçakgönüllü olduğu araştırılarak alçakgönüllülük değeri üzerinde durulmuştur. Ayrıca tabiatın sunduğu doğal güzellikler incelenmiş ve doğanın sade yapısının güzelliği, sadelik değeriyle ilişkilendirilmiştir. Tüm bu etkinlikler sonucunda, deney grubundaki çocukların Davranışta Değerler Ölçeği puan düzeylerinde anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde doğa temelli yaşantılar sonucu doğrudan değer öğretimini hedefleyen atıf yapılabilecek araştırmaya rastlanmamış ancak doğa temelli eğitim uygulamalarının etkililiğini gösteren bir takım araştırmaların mevcut olduğu tespit edilmiştir. Atasoy (2006); doğa ortamının çocuklarda empati yeteneğini geliştirdiğini; Pouya, Bayramoğlu ve Demirel (2016) açık yeşil alanların çocuklardaki özgürlük duygusunu beslediğini ifade etmişlerdir. İlgili alanyazın tarandığında çocuklarla yapılan pek çok araştırma doğa temelli eğitim uygulamalarının çocukların gelişim ve öğrenme sürecine olumlu yansımalarından söz etmiştir. Doğada zaman geçirmek çocuklarda benmerkezciliği azaltarak çocukların sağlıklı kişilik gelişimine katkı sunmaktadır (Wolsko ve Lindberg, 2013). Doğa ortamında çocukların algı düzeylerinde artış, dikkat süresi, problem çözme becerileri, risk alma, yürütücü bilişsel faaliyetlerde gelişim ve hiperaktivitede düşüş görülmektedir (Erenoğlu, 2010; Polat ve Demirci, 2021; Wells, 2000). Doğa tabanlı eğitim merkezleri, doğa ortamı ve açık alanların çocukların bilişsel, akademik, fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimleri üzerinde oldukça destekleyici olduğuna dikkat çeken pek çok araştırma sonucu mevcuttur (Çiftçi, 2019; Ergin, 2019; Ok, 2016; Paslı, 2019; Talay, Aslan ve Belkayalı, 2010; Yıldırım ve Akmaca, 2017).

Kontrol grubunda yer alan çocukların Davranışta Değerler Ölçeği ön test-son test toplam değer

puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık son test puanları lehinedir. Alanyazın tarandığında farklı uygulamalar yoluyla değer öğretimi hedefleyen yarı deneysel bazı çalışmalarda da deney grubunda yer alan çocukların değer düzeyinde artış yaşanırken günlük eğitim rutinlerine devam eden kontrol grubunda yer alan çocukların değer düzeylerinde de artış tespit edilmiştir (Asar, 2019; Kılıç, 2017). Bu durumun kontrol grubunda yer alan çocukların devam ettiği MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının doğrudan değerler eğitimiyle ilgili bir bölüm içermese de programda değerlere ilişkin bazı kazanımların yer almasından kaynaklandığı söylenebilir (MEB, 2013). Ancak bazı çalışma bulgularında da deneysel araştırma sürecinde kendi günlük eğitim rutinlerine devam eden kontrol grubu çocuklarının değer puanlarında anlamlı bir artış gerçekleşmemiştir (Gökçek, 2007).

Deney grubunda yer alan çocuklar ile kontrol grubunda yer alan çocukların Davranışta Değerler Ölçeği toplam son test değer puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların toplam son test değer puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların toplam son test değer puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların son test puan ortalamaları arasındaki anlamlı farklılık doğa temelli eğitim uygulamalarının değer öğretim sürecine daha fazla katkı sağlayacağını göstermektedir. Çünkü “Doğa Temelli Etkinlik Programı” okul öncesi dönem çocuklarına evrensel değerlerin kazanımını gerçekleştirmek üzere hazırlanmıştır ve uygulamaların tamamı çocukların doğrudan yaşantılar yoluyla öğrenmelerine imkan tanıyan açık alanda gerçekleştirilmiştir. Rousseau; doğayı çocuklar için doğrudan eğitici olarak kabul etmemizi, çocukluğun doğanın anlamlı bir ögesi olduğunu bu sebeple de çocuk eğitiminde doğanın diğer unsurlardan önce gelmesi gerektiğini bildirmiştir (Badamchi, 2017). Rousseau’ya göre çocuklar doğayla uyumlu olarak doğrudan yaşantılar ile eğitilmelidir. Kurumsallaşmış eğitim çocukları doğadan koparmamalıdır. Çocuklar sadece doğayı izleyerek bile eğitilebilirler. Rousseau, doğallıktan kopmuş ortamların çocukları yozlaştırdığını bildirmiştir (Rousseau, 2011). Sampson (2019), doğadan uzak yalnızca teknolojik donanımlı kapalı ortamlarda büyüyen ve eğitilen çocukların çocuklukları için “yoksullaştırılmış çocukluk” ifadesini kullanmaktadır. Kuo, Barnes ve Ürdün (2019), doğa temelli öğretimin doğrudan etkiler yoluyla çocuklarda öğrenmeyi arttırdığını belirtmişlerdir. Okul öncesi dönem çocuklarıyla yarı deneysel bir araştırma yürüten Kaya ve Özyürek (2022), açık alanda eğitim gören çocukların diğer çocuklara göre sosyal becerilerinde artış ve problem davranışlarında azalma olduğunu tespit etmişlerdir. Yine deneysel olarak yürütülen bir çalışmada okul öncesi dönem çocuklarının yeşil alanda gerçekleşen eğitim faaliyetlerinin çocukları amaçlanan kazanımlara ulaştırmakta daha etkin olduğu bulgulanmıştır (Özdemir ve Uzun, 2006). Düzenli açık alan eğitim uygulamaları çocukların sosyal ilişkilerini geliştirmekte ve daha hızlı öğrenmeye zemin oluşturmaktadır (Sjöblom, Eklund ve Fagerlund, 2021; Bolling, Otte, Elsborg, Nielsen ve Bentsen, 2018). Doğa temelli uygulamaların çocukların öğrenmesinde etkililiğini gösteren mevcut araştırma bulgularına rağmen okul öncesi öğretmenleri değer öğretimi çalışmalarında ağırlıklı olarak drama, eğitsel oyun, hikaye ve Türkçe etkinliklerini tercih ettiklerini belirtilmiştir (Karademir ve Çelik, 2020; Akıttürk ve Bağçeli Kahraman, 2019; Demirel ve Kuzu Jafari, 2019; Kozikoğlu, 2018; Kuzu, 2015). Doğa temelli uygulamalar ile değer öğretimine yer veren herhangi bir araştırma bulgusuna rastlanmamıştır. Bu durumun sebebiyle ilgili alanyazın taramasında okul öncesi öğretmenlerinin doğa temelli eğitim uygulamalarının önemini takdir ettikleri ancak çocukların sınıf dışında kontrolünün zor olması, zaman kısıtlılığı, izin işlemlerinin zaman alması, olumsuz hava koşulları, doğal alanlara erişim zorluğu, güvenlik endişesi, ailelerden kaynaklanan faktörler, ekonomik kısıtlılık, özgüven eksikliği ve bu alanda duyulan eğitim ihtiyacı gibi sebeplerden ötürü doğa temelli eğitim uygulamalarından kaçındıkları tespit edilmiştir (Taflı ve Atıcı, 2022; Ernst, 2014; Torquati, Cutler, Gilkerson & Sarver, 2013; Ernst ve Tornaben, 2012; Ernst ve Theimer, 2011). Günlük eğitim rutinlerine devam eden kontrol grubu çocuklarının son test değer puan ortalamalarının Doğa Temelli Etkinlik Programı’na devam eden deney grubu çocuklarının son test değer puanlarından anlamlı düzeyde düşük olmasının kontrol grubu çocuklarının devam ettiği MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında değerler eğitimiyle ilgili özel bir gelişim alanı başlığı tanımlanmamasından kaynaklanabilir (MEB, 2013). Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim programlarının okul öncesi dönemde kazanılması beklenen pek çok temel değeri içermediğini belirlemiştir (Sapsağlam, 2016). Okul öncesi eğitim programının değerlerle bütünlük hâle getirilmesi gerekmektedir (Aral ve Kadan, 2018). Bu yaş dönemi eğitimcilerinin görüşlerinin incelendiği araştırmalarda da değerlerin programda yeterince yer almaması, değerler alanında kılavuz kitap olmaması, değerlerin somutlaştırıldığı etkinlik örneklerinin programda yer almaması, öğretmenlerin değer öğretiminde yalnızlaştırılması okul öncesi öğretmenleri tarafından değer öğretiminde çeşitli

zorluklara yol açmaktadır (Kuzu Jafari ve Demirel, 2019; Kozikoğlu, 2018; Pekdoğan ve Korkmaz, 2017; Uzun ve Köse, 2017; Ogelman ve Sarıkaya, 2015; Yazar ve Erkuş, 2013).

Deney grubunda yer alan çocuklar ile kontrol grubunda yer alan çocuklara ait kalıcılık testi toplam değer puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda yer alan çocukların toplam kalıcılık test değer puanlarının kontrol grubunda yer alan çocukların toplam kalıcılık test değer puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum okul öncesi dönem çocuklarına değer kazandırmada Doğa Temelli Etkinlik Programının MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programına uygun hazırlanan etkinliklere göre daha kalıcı etkileri olduğunu göstermektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde çocukluklarında doğada oyun oynayan bir grup bireyin gelecek dönemlerde de doğanın kendileri, başkaları ve doğayla olan ilişkilerinin bu durumdan olumlu etkilendiğini ifade etmişlerdir (Lund Fasting ve Hoyem, 2022). Bazı araştırmalar da çocukken doğada vakit geçiren ve bağ geliştiren bireylerin yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde de rahatlamak için doğayı tercih ettiklerini ve doğayı koruma konusunda daha bilinçli olduklarını göstermektedir (Thompson, Aspinall ve Montarzano, 2008). Barrable, Touloumakos ve Lapere (2020) çocukluk döneminde doğayla pozitif ilişki geliştiren öğretmenlerin gelecekte öğrencilerini de doğaya yönlendirdiklerini ancak diğer öğretmenlerin ise bu konuda çekimser davrandıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırma araştırmaya katılan çocukların velilerinin talebiyle okul çevresinde yer alan belediyeye ait doğal yaşam merkezlerinde gerçekleştirilmiştir. Bu alanda çalışacak araştırmacılar tarafından insan müdahalesinin daha az olduğu doğal alanlarda çalışma yürütülerek sonuçların etkililiği değerlendirilebilir.

Okul öncesi dönemde değer öğretiminde doğa temelli eğitim uygulamalarının olumlu etkisi göz önünde bulundurularak eğitimciler tarafından doğa temelli uygulamalar daha sık tercih edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akdağ, M. (2011). İstatistiksel analizlerde "n" sayıları. Inonu Üniversitesi. Retrieved from: <http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS>
- Akıtürk, H. K., ve Kahraman, P. B. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimine yönelik görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 267-294.
- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde yardımseverlik değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alpöge, G. (2011). *Okul öncesinde değer eğitimi*. İstanbul, Bilgi Yayınevi.
- Aral, N., ve Kadan, G. (2018). 2013 okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131.
- Asar, H. (2019). *Okul öncesi değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum ve değer düzeyleri üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk - doğa etkileşimi*. Bursa, Ezgi Kitabevi.
- Atuf, N. (1929). *Pedagoji tarihi*. İstanbul, Devlet Matbaası.
- Aydın, M. Z. ve Gürler, Ş. A. (2014). *Okulda değerler eğitimi: yöntemler-etkinlikler- kaynaklar*. Ankara, Nobel.
- Badamchi, D. K. (2017). Jean-Jacques Rousseau'nun eğitim anlayışının temelleri: birey Emile mi, vatandaş Emile mi? *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy*, 7(1), 107-127.
- Barrable, A., Touloumakos, A., & Lapere, L. (2020). Exploring student teachers' motivations and sources of confidence: The case of outdoor learning. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827386>
- Bindak, R. (2014). Mann-Whitney U ile Student's t testinin I.Tip hata ve güç bakımından karşılaştırılması: Monte Carlo Simülasyon Çalışması (011302) (5-11). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 14(1), 5-11.
- Bolling, M., Otte, CR, Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the

- classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35.
- Burkaz, V. (2014). Platon ve Rousseau'da insan doğası bağlamında eğitim. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 101-112.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi.
- Büyükuysal, M. Ç. (2014). *Farklı örneklem genişliklerinde normal dağılım testlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Cohen J. (1988). *The analysis of variance and covariance: statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Çelik, T. (2022). *Tabiat Ana*. http://www.insanidegerleregitiimi.com/admin/pdf/iH_Alcakgonulluluk_siir2_2012.pdf.
- Çiftçi, K. (2019). *Doğa eğitiminin okul öncesi çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, M. ve Kuzu Jafari, K. (2019). Okul öncesi öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 4 (1), 13-35.
- Dökmen, Ü. (2008). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul, Remzi Kitapevi.
- Dönmezler, E. (2022). *Ormanımı Koruyorum*. <https://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/164>
- EBA. (2022). *Benim Bahçem*. <https://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/168>
- EBA. (2022). *Doğadaki Renkleri Bulalım*. <https://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/89>
- EBA. (2022). *Okul Bahçemizi Temizliyoruz*. <https://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/323>
- EBA. (2022). *Sevgi Yolu*. <https://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/185>
- EBA. (2022). *Tohumlar Doğaya*. <https://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/168>
- EBA. (2022). *Yaprak Kapmaca*. <https://okuloncesi.eba.gov.tr/etkinlik/146>
- Emerson, R. W. (2020). *Doğa*. (Çev. M. Azeri). (2. Baskı). İstanbul, Zeplin Kitap.
- Erenoğlu, C. (2010). *Doğada fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası anlayışlarına etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erentay, N. ve Erdoğan, M. (2009). *22 adımda doğa eğitimi*. Ankara, ODTÜ Yayıncılık.
- Ergin, B. (2019). *Çocuk oyun alanlarında, doğa ve doğal materyalin oyun amaçlı kullanım değerinin saptanması*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ernst, J. & Theimer, S. (2011). Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature. *Environmental Education Research*, 17(5), 577-598.
- Ernst, J. (2014). Early childhood educators' use of nature outdoor settings as learning environments: an exploratory study of beliefs, practices and barriers. *Environmental Education Research*, 20(6), 735-752.
- Ernst, J. & Tornabene, L. (2012). Preservice early childhood educators' perceptions of outdoor settings as learning environments. *Environmental Education Research*, 18 (5), 643-664.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for Windows: Analyzing and understanding data*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gür, Ç. (2013). Development of behavior values scale for children in the five-to-six-year-old age group. *International Journal of Learning & Development*, 3(1): 56-72.
- İnsani Değerler Eğitimi. (2022). *Hangisi daha alçakgönüllü?* http://www.insanidegerleregitiimi.com/admin/pdf/iH_Alcakgonulluluk_Etk2_2012.pdf
- Kahriman Pamuk, D. ve Ahi, B. (2019). Etkinlikler. Kahriman Pamuk, D. (Ed.). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Karademir, A. ve Çelik, İ. (2020). Okul öncesi öğretmenleri bakış açısıyla millî değerlerimiz: Türk büyükleriyle ahlak eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (40), 277-306.
- Karaömerlioğlu, L. (2010). *Okul öncesi eğitimde doğaçılama*. (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, Ş. Ş., ve Özyürek, A. (2022). Bahçede uygulanan okul öncesi eğitimin davranışlarına ve sosyal becerilerine etkisi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (1), 128-142.
- Kılıç, Z. (2017). *Yaratıcı dramaya dayalı etkinliklerin 60-66 aylık çocuklara değer kazandırılmasında etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.

- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *Frontiers in psychology*, 10, 423551.
- Kuzu, K. (2015). *Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıfçı uygulamalara yansımaları*. (Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Lund Fasting, M., & Hoyem, J. (2022). Freedom, joy and wonder as existential categories of childhood-reflections on experiences and memories of outdoor play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-14.
- MEB. Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara, MEB Yayınları.
- Ogelman, H. G., ve Sarıkaya, H. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 81-100.
- Ok, G. (2016). *Doğa eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgi düzeylerine etkisi*. (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Okur, M. ve Üçüncü, M. (2021). *Okul öncesi dönemde bütünleştirilmiş fen ve doğa etkinlikleri*. Ankara, Anı Yayıncılık
- Özdemir, O. ve Uzun, N. (2006). Yeşil sınıf modeline göre yürütülen fen ve doğa etkinliklerinin ana sınıfı öğrencilerinin çevre algılarına etkisi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 3(1-2), 12-20.
- Özdemir, P., Akfırat, N. ve Adıgüzel, Ö. (2009). Bilim ve yaratıcı drama eşliğinde doğa eğitimi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 69-78.
- Özdemir, I. (2012). Rousseau'nun eğitim felsefesinde özgürlük ve bağımlılık arasındaki ilişki. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 2 (2), 67-83.
- Özgün, B. B. (2020). Çevre eğitiminde özel konular: Erken çocukluk döneminde doğayla ilişki. Ogelman, H. G. (Ed.). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi*. Ankara, Eğiten Kitap.
- Öznacar, M.D., (2020). Çevre eğitiminde özel konular 2: Eğitsel oyunlarla çevre eğitimi. Ogelman, H. G. (Ed.). *Erken çocukluk döneminde çevre eğitimi*. Ankara, Eğiten Kitap.
- Öztürk, A. ve Bayrak, D. (2017). Anaokullarındaki doğal mekân ve materyallerin çocuk gelişimindeki yeri. *Social Sciences*. 12(1), 25-36.
- Paslı, A. M. (2019). *Doğal çevre, kent ve çocuk ilişkisini yeniden kurmak İskandinav'da doğa temelli eğitim ve İsveç orman okulu örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Şehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14 (37).
- Polat, Ö. ve Demirci, F. G. (2021). Erken çocukluk döneminde bilişsel gelişime bir uyaran olarak doğa ile temas ve doğa temelli açık alan etkinlikleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2) , 95-113.
- Pouya, S., Bayramoğlu, E., ve Demirel, Ö. (2016). Doğa ile uyumlu fiziksel engelli çocuk oyun alanları. *Mimarlık Bilimleri ve Uygulamaları Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Rousseau, J.-J. (2011). *Emile ya da eğitim üzerine*. (Çev. Y. Avunç). İstanbul, İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sampson, S. D. (2019). *Doğa dostu çocuk nasıl yetiştirilir?* (Çev. D. Argın). İstanbul, Alfa Yayıncılık.
- Sapsağlam, Ö. (2016). Okul öncesi eğitim programlarında yer alan hedeflerin değerler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*. 11 (9), 683-700.
- Sjöblom, P., Eklund, G., & Fagerlund, P. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method- two cases from Finland and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-15.
- Suavi, C. (2022). *Limon Ağacı Hikâyesi*. <https://www.masallaroku.com/limon-agaci-hikayesi/>
- Şen, M. (2011). Okulöncesi dönem değerler eğitiminde öğretmenin ve okulun rolü. A. Arıkan (Ed.), *Okulöncesi dönemde değerler eğitimi*. (123-147). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taflı, T. & Atıcı, T. (2022). Prospective biology teachers' opinions about outdoor learning activities within the scope of nature and environmental education, *E-International Journal of Educational Research*, 13(2), 108-125. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.933160>
- Talay, İ., Aslan, F. ve Belkayalı, N. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında doğa dostu ve çocuk katılımı temelli dış mekân tasarım yaklaşımları: Bir proje önerisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 317-322.
- TEMA (2022). *Orman Olalım*. <https://minik-yavrutema.org/?sarkilar>
- Thompson, C. W., Aspinall, P., & Montarzano, A. (2008). The childhood factor: Adult visits to green places and the significance of childhood experience. *Environment and behavior*, 40(1), 111-143.

- Toprakçı, E. (2021) 'Değerlerli' uzaktan öğretim. *Hürriyet Gazetesi, Eğitim Haberleri* (04.01.2021), <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degerlerli-uzaktan-ogretim-41705164>
- Torquati, J., Cutler, K., Gilkerson, D. & Sarver, S. (2013). Early childhood educators' perceptions of nature, science and environmental education. *Early Education and Development*, 24(5), 721-743.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., & Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Uzun, M. ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Wells, N. M., (2000). At home with nature: Effects of "greenness" on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6): 775-795.
- Wilson, R. (2007). *Nature and young children: Encouraging creative play and learning in natural environments*. New York, Routledge.
- Wilson, R. A. (1995). Nature and young children: A natural connection. *Young Children*, 50(6), 4-11.
- Wolsko, C. ve Lindberg, K. (2013). Experiencing connection with nature: The matrix of psychological well-being, mindfulness, and outdoor recreation. *Ecopsychology*, 5(2), 80-91.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Yazar, T., & Erkuş, S. (2013). The evaluation the opinions of pre-school education teachers about the values education in pre-school education programme. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 196-211.
- Yıldırım, G. ve Akamca, G. Ö. (2017). The effect of outdoor learning activities on the development of preschool children. *South African Journal of Education*, 37(2), 1- 10.

Çıkar Çatışması Bildirimi/Conflict of Interest Declaration

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri/Support/Funding Information

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Bildirimi/Ethics Declaration

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan (06/01/2022 tarih ve 2022/1-11 sayı no) etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi/Declaration of Use of Artificial Intelligence

Makalenin hiçbir kısmında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

An Investigation of Primary School 3rd and 4th Grade Students' Views on the Process of Acquiring Financial Literacy Skills¹

Nurcihan ZEHİR GÜLEBİ (PhD Std.)

Ondokuzmayıs University -Türkiye

ORCID: 0000-0002-3275-9973

n.zehirgulebi@gmail.com

Assoc. Prof.Dr. Yaşar ÇELİK

Ondokuzmayıs University -Türkiye

ORCID: 0000-0001-8159-5189

ycelik@omu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to determine the awareness of 3rd and 4th grade primary school students regarding financial literacy skills and to examine their financial literacy levels based on various variables. In this research, a sequential explanatory design, one of the mixed-methods research types, was used. The quantitative part of the study used a survey model, while the qualitative part employed a phenomenological design. For the collection of quantitative data, a convenience sampling technique was used, and 196 students from 3rd and 4th grades in primary schools affiliated with the Samsun Provincial Directorate of National Education during the 2023-2024 academic year were included in the study. For the collection of qualitative data, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used, and 10 students, selected voluntarily from the 196 students who completed the scale, were included in the study group. In addition, the "Marmara Financial Literacy Attitude and Behavior Scale" developed by Sangül (2015) was used to collect the quantitative data. The qualitative data were collected through a semi-structured interview form consisting of 10 open-ended questions prepared by the researchers. The quantitative data of the research were analyzed using the SPSS data analysis program and ANOVA test according to the variables of parental education level, maternal occupation, and paternal occupation. The qualitative data obtained from student interviews were analyzed using content analysis. The results of the study revealed that male students had a higher level of financial literacy compared to female students, and 3rd grade students had higher financial literacy attitudes than 4th grade students. Additionally, according to the findings from student interviews, it was determined that students found their pocket money sufficient, made plans when spending their pocket money, and most of them saved part of their pocket money rather than spending it all. Moreover, students demonstrated conscious consumer behaviors before and during shopping. Based on all the results, it can be concluded that the financial literacy levels of the students were above average.

Keywords: Financial literacy, Primary school, Social studies, Skills training



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 15, No: 2, pp. 127-144

Research Article

Received: 2024.10.12

Accepted: 2024.12.18

Suggested Citation

Zehir Gülebi, N. & Çelik, Y. (2024). An investigation of primary school 3rd and 4th grade students' views on the process of acquiring financial literacy skills, *E-International Journal of Educational Research*, 15 (2), 127-144. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1583888>

¹ This study was presented as an oral presentation at the 22nd International Classroom Teaching Symposium held in Şanlıurfa between 12-15 November 2024

Extended Abstract

Problem: Individuals are struggling to adapt to the increasingly complex structure of the financial world with their current financial literacy knowledge and skills. Inadequate financial knowledge can lead to difficulties in making financial decisions and even result in wrong decisions (Alkaya and Yağlı, 2015). Therefore, it is important to equip individuals with financial literacy skills during the educational process.

In societies where financial literacy has been developed, money is viewed not just as a tool for consumption, but as a tool for production. Societies that believe financial literacy skills should be developed at an early age highlight that with digital and financial resources, a society that produces can be established (Alkaya and Yağlı, 2015). There are certain differences between societies with and without financial literacy skills. Individuals with financial literacy skills can analyze their income and expenditure balances well, create and manage their budgets accordingly. They know where to use their financial knowledge. By effectively using their income, they can save. They exhibit balanced behavior when creating and using their budgets (Çam and Barut, 2015).

Even at a young age, individuals encounter situations that require economic knowledge, which makes it necessary to acquire financial literacy skills at an early age. Individuals who have acquired these skills at a young age tend to be more conscious and responsible regarding budgeting, saving, and investing. People with developed financial literacy skills are capable not only of making the best decisions for themselves but also of critically evaluating and supporting the economic conditions they face in a positive way (OECD, 2014).

This research is important because it emphasizes starting financial literacy education from the early stages of education, ensuring that students possess adequate knowledge in this area, and contributing to their ability to save and accumulate consciously. Students with a high level of financial literacy, as future adults, will use resources reasonably and act more consciously in financial matters. As a result, both their personal well-being and the country's economy will improve. Therefore, it is believed that this study will contribute to filling the gap in the literature and will serve as a foundation for future studies. In this context, the purpose of the research is to determine the awareness of 3rd and 4th grade primary school students regarding financial literacy skills and examine their financial literacy levels in terms of various variables.

Method: This study was conducted using the sequential explanatory design, a mixed-methods research type. In the sequential explanatory design of mixed-methods research, quantitative data are primarily collected and analyzed first, followed by the collection of qualitative data. Typically, quantitative data are prioritized, while qualitative data are mainly collected to support the quantitative findings (Creswell, 2013). In this study, as per the design, quantitative data were collected first, followed by qualitative data. The survey model was used for the quantitative part of the study. The survey model is a research model aimed at describing the current situation and characteristics of a specific group or community within a given time frame (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel, 2014). The qualitative part of the study was conducted using a phenomenological approach. In such studies, the participants' thoughts, perceptions, and experiences are revealed (Patton, 2014). Therefore, this study employed the phenomenological design to explore primary school students' thoughts, experiences, and perceptions regarding financial literacy.

For the sample selection in the quantitative part of the study, the convenience sampling technique was used. Convenience sampling is typically preferred when other sampling methods are either not feasible or practical (Gürbüz and Şahin, 2015; Patton, 2014). The sample of the study consisted of 196 3rd and 4th grade students from primary schools in the central district of Samsun during the 2023-2024 academic year. For the qualitative part, when forming the study group, the criterion sampling technique, a purposive sampling method, was used. In this technique, cases that meet pre-determined criteria are studied (Yıldırım and Şimşek, 2013). Among the 196 students from whom quantitative data were collected, 10 students were selected on a voluntary basis to conduct in-depth interviews to further explore their financial literacy levels.

For quantitative data collection, the "Marmara Financial Literacy Attitude and Behavior Scale" developed by Sargül (2015) was used. The total variance explained by the scale was found to be 49.24%, and the Cronbach's Alpha reliability coefficient was 0.72. In the analyses conducted within this research,

the overall reliability coefficient of the scale was determined to be 0.81. The qualitative data were obtained through a semi-structured interview form consisting of 10 open-ended questions prepared by the researcher. The interview method is used in research to obtain in-depth information, and data can be gathered through interview questions (Yıldırım and Şimşek, 2013). The interview questions were prepared in alignment with the learning outcomes and the related literature, and three expert opinions were sought to ensure the validity of the questions.

Content analysis was used to identify codes and themes from the interview data. Content analysis is a qualitative data analysis method that helps reveal concepts and relationships based on the data, with codes and themes becoming prominent during the analysis process (Cohen, Manion, and Morrison, 2007; Yıldırım and Şimşek, 2013). During the coding phase, a different researcher also performed the coding, and the codes made by both researchers were compared to establish agreement and identify any discrepancies. Similar codes were grouped as agreement, while dissimilar and different codes were identified as disagreement. Codes that did not reach consensus were excluded from the study. The inter-coder reliability for the analyses conducted in this research was determined to be 0.85.

Findings: The results indicated that boys had higher financial literacy levels than girls. This may reflect the impact of long-standing patriarchal family structures. It could be a result of families giving more decision-making power to boys regarding financial matters and allowing them to manage financial affairs.

Another variable examined in the study was the students' financial literacy levels according to their grade level. When comparing students' financial literacy levels based on grade, it was found that 3rd grade students had higher financial literacy attitudes than 4th grade students. This could be because younger students are more sensitive in applying the financial literacy concepts they learn in class.

Finally, the study examined the students' financial literacy levels in relation to their parents' education and professional status. It was found that the education and professional status of students' parents did not significantly affect the students' financial literacy levels. This could indicate that families do not have effective practices to help children develop financial literacy skills and may display a controlling attitude rather than giving children financial responsibilities.

When examining students' views on financial literacy, it was found that students considered their pocket money to be sufficient, most of them saved part of their pocket money instead of spending it all, they made plans for using their pocket money, and they exhibited conscious consumer behavior before and during shopping. Based on this, it can be concluded that students' financial literacy levels are above average. Furthermore, it can be concluded that financial literacy behaviors are generally positive. This result is likely due to the fact that their needs can be met with small amounts of money due to their young age, the inclusion of financial literacy-related learning outcomes in life skills and social studies classes, their desire to save money to freely purchase what they want, and the fact that they have learned to exhibit conscious consumer behavior within this framework.

When the quantitative and qualitative findings were evaluated together, it was observed that students' overall financial literacy levels were above average, with differences occurring based on gender and grade level, but no significant differences based on parental education levels and professional status. Consistent with the quantitative findings, interviews with students also revealed that students could save money, plan their needs, prefer products that fit their budget and needs while shopping, and spend their pocket money according to their needs. In this regard, it can be said that students are able to make budget plans and maintain a balance between income and expenses.

Suggestions: Based on the results of this study and the relevant literature, various practices can be implemented to develop financial literacy skills in primary school students. To identify the factors that influence financial literacy skills and levels in primary school students, studies can be conducted with different samples. The curriculum can incorporate learning outcomes and activities at various levels to help students acquire financial literacy skills. Given the belief that financial literacy can be developed at a young age, educational programs can be organized to raise awareness among families on this topic.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Becerisi Kazanma Sürecine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi²

Nurcihan ZEHİR GÜLEBİ (Dokt. Öğr.)

Ondokuzmayıs Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0002-3275-9973

n.zehirgulebi@gmail.com

Doç. Dr. Yaşar ÇELİK

Ondokuzmayıs Üniversitesi-Türkiye

ORCID: 0000-0001-8159-5189

ycelik@omu.edu.tr

Özet

Araştırmada, ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerisine ilişkin farkındalıklarının belirlenmesi ve finansal okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada, karma yöntem araştırma türlerinden sıralı açıklayıcı tasarım kullanılmış, nicel kısımda tarama modeli, nitel kısımda ise olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılarak, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokullarda öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 196'sı araştırmaya dahil edilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesinde amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılarak, ölçek uygulanan 196 öğrenci arasından gönüllü olarak belirlenen 10 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ayrıca, nicel verilerin toplanmasında Sarıgül (2015) tarafından geliştirilen "Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel veriler ise araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nicel verileri; öğrencilerin finansal okuryazarlık ile ilgili tutumları, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği ve baba mesleği değişkenlerine göre SPSS veri analiz programı kullanılarak ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda erkek öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin finansal okuryazarlık tutumlarının 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrenci görüşmelerinden elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin harçlıklarını yeterli buldukları, harçlıklarını kullanırken planlama yaptıkları, çoğu öğrencinin harçlıklarının tamamını harcamayıp birikim yaptığı, alışveriş öncesinde ve esnasında bilinçli tüketici davranışları sergiledikleri tespit edilmiştir. Tüm sonuçlar neticesinde öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, ilkokul, Sosyal bilgiler, Beceri eğitimi



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi**

Cilt: 15, No: 2, ss. 127-144

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2024.10.12

Kabul: 2024.12.18

130

Önerilen Atıf

Zehir Gülebi, N. & Çelik, Y. (2024). İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerisi kazanma sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15 (2), 127-144. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1583888>

² Bu çalışma, 12-15 Kasım 2024 tarihleri arasında Şanlıurfa'da gerçekleştirilen 22. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Bireyler mevcut finansal okuryazarlık bilgi ve becerileri ile finansal dünyanın giderek gelişen ve karmaşık yapısına uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar. Finansal bilgi seviyelerindeki yetersizlikler, bireyleri finansal kararlar vermede zorlanmalarına, hatta yanlış kararlar vermelerine neden olabilmektedir (Alkaya ve Yağlı, 2015). Bu nedenle finansal okuryazarlık becerilerinin eğitim öğretim süreçlerinde bireylere kazandırılması önemlidir. Özellikle, küçük yaşlardan itibaren bireylerin finansal okuryazarlık becerisi kazanmaları zorunlu hale gelmektedir.

Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelerde en popüler konulardan biri de finansal okuryazarlıktır (Miller, Godfrey, Levesque ve Stark, 2009). Özellikle 1995 yılı ve sonrası doğumları kapsayan Z kuşağı gençlerinin teknolojiyle bütünleşmiş bir yaşamın içinde var oldukları ve günlük hayatlarının birçoğunu dijital kaynaklar üzerinde yürüttükleri gerçeği göz önüne alındığında gelir-gider dengelerini kurabilme ve finansal farkındalık becerilerinin geliştirilmesi için oldukça önemlidir (Taş, Demirdöğmez ve Küçükoğlu, 2017; Tuncer, 2016).

Bireyin hayatını refah içinde devam ettirebilmesinde finansal okuryazarlığın önemi oldukça fazladır. Aynı gelir düzeyine sahip bireylerin yaşamları uzun vadede gözlemlendiğinde finansal farklılıkların meydana gelmesi finansal okuryazarlıkla becerileri ile ilgili olduğu görülür (Karadeniz ve Durusoy, 2013). Bireylerin kendi finanslarını doğru bir şekilde yönetebilmeleri giderek önem kazanmıştır. Bu bağlamda, bireylerin çocuklarının eğitimi, kendi emeklilikleri, hayat sigortası, kısa vadeli birikimler, ev peşinatları, araba kredileri, tatil kredileri ve diğer pahalı ürünler gibi finansal ihtiyaçları için doğru ve etkili kararlar alarak, uzun vadeli yatırım planlarını ve tasarruflarını yönetmeleri önemlidir (Chen ve Volpe, 1998).

Finansal okuryazarlığın alanyazındaki birçok tanımına rastlanmaktadır. Research (2003) finansal okuryazarlığı, bireyin harcamalarında tasarruflu olması, bütçe yapabilmesi, günlük hesaplamaların yanı sıra geleceğe yönelik yatırım ve planlama yapabilme konularında bilinçli olması ve bunları davranışlarıyla da açık bir şekilde ortaya koyabilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Finansal okuryazarlık, bireylerin bütçe oluşturma, borç alma/verme, sigorta, tasarruf etme, yatırım yapma, çeşitlendirme ve gelir-gider dengesini sağlama gibi finansal işlemleri anlamaları ve uygulamaları sürecidir. Bu süreç, kişilerin finansal ürünler ve kavramlar hakkında bilgi ve becerilerini geliştirerek, finansal riskleri ve fırsatları daha iyi değerlendirmelerini, bilinçli kararlar almalarını, ihtiyaç duydukları desteği nereden alacaklarını belirlemelerini ve genel finansal refahlarını artırmak için diğer gerekli adımları etkili bir şekilde atmalarını sağlar (Temizel, 2010). Finansal okuryazarlık bireyin maddi durumunu etkileyen finansal koşulları okuyabilme, analiz edebilme ve bunları yönetebilme becerisidir. Bu beceriyi finansal yatırımlarda etkili kullanabilme, mali konularda fikirler üretebilme, geleceğe yönelik planlamalar yapabilme ve hayatın doğal akışında meydana gelen finansal gelişmeleri analiz edip etkili kararlar alabilmektir (Vitt, Anderson, Kent, Lyter, Siegenthaler ve Ward, 2000). Remund (2010) ise finansal okuryazarlığı bireyin kendi finansal bütçesini yönetebilme, devamlı olarak gelişmekte olan ekonomik şartları göz önünde bulundurarak kısa vadeli olan planlarını gerçekleştirip bu doğrultuda uzun vadeli yatırım planlarını yapabilme becerisini kapsayan finansal kavramlar bütünü olarak tanımlamaktadır.

Finansal okuryazarlık, bireyin ekonomiyeye ilgili kararlar alırken; tasarruf yapma, yatırım yapma ya da boçlanma gibi konularda tercihlerini etkileyen önemli bir faktördür. Bu nedenle, finansal eğitim büyük bir öneme sahiptir. Finansal bilgi, genellikle finansal sonuçlardaki farklılıkları anlamak ve değerlendirmek için bir araç olarak kullanılır. Bu bağlamda, finansal okuryazarlığı arttırmayı hedefleyen eğitimler, bireylerin ve ailelerin karşılaşılabilecekleri olumsuz finansal durumların önlenmesi ya da hafifletilmesi adına etkili bir çözüm sunmaktadır (Huston, 2010).

Bireylerin refah düzeyinin artırılması, finansal dengenin sağlanması ve ekonominin gelişmesine katkıda bulunmak için finansal eğitim önem arz etmektedir. Finansal eğitimle birlikte bireyler finansal konularda farkındalık kazanmış, finansal hizmetler ve ürünler hakkında fikir sahibi olabilirler. Böylece finansal ürünler kullanımı daha etkin hale gelmiş olur. Bunun yanı sıra, finansal eğitimle bilinçlenen bireyler finansal ürünlere yönelirken yanlışlardan kaçınabileceği gibi kendileri için uygun olan ürünü seçmeye özen gösterirler (TCMB, 2011).

OECD (2005) finansal eğitimin, tüketicuyu farklı seçeneklerdeki hizmetlerin maliyetleri ile ilgili fikir verdiğini, tüketicilerin karar verirken daha iyi karar almalarına yardımcı olduğunu, finansal ürün ve hizmetlerle ilgili finansal bilgi sahibi olmayan bireylerin alışılmadık uygulamalardan kaçınmalarında yardımcı olduğunu vurgular. Böylelikle, bireyler kısa vadede tasarruflarını daha yüksek miktarlarda yapabilir ve herhangi bir kriz durumunda bu tasarruflarını rahatlıkla kullanabilir, uzun vadede ise emeklilik, araba ve ev sahibi olmak gibi planlamalarda bulunabilirler. Finansal eğitimle bireyler; finansal ürünler ve hizmetler ile ilgili bilgilerini geliştirebilir, kısa ve uzun vadede yapacakları tasarruf ve yatırımlarına yön verebilirler, bilinçli seçimler yapabilirler, dolandırıcılıklara karşı bilinçli olup tuzaklardan kaçınabilirler ve bunlara karşı tedbir alma becerisini geliştirebilirler (Hung, Parker ve Yoong, 2009).

Finansal okuryazarlık alanında kendini geliştirmiş toplumlar için para, bir tüketim aracı olmaktan öte üretim aracı olarak görülür. Finansal okuryazarlık becerisinin erken yaşta kazandırılması gerektiğini düşünen toplumlar dijital ve finansal kaynakları ile üreten bir toplum olunabileceğini ortaya koyarlar (Alkaya ve Yağlı, 2015). Finansal okuryazarlık becerisine sahip toplumlar ile bu beceriye sahip olmayan toplumlar arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Finansal okuryazarlık becerisine sahip bireyler gelir ve gider dengelerini iyi analiz ederek bütçelerini ona göre oluşturup kullanabilirler. Sahip oldukları finansal bilgileri kullanacakları yeri bilirler. Gelirlerini etkili bir şekilde kullanarak tasarrufa gidebilirler. Bütçelerini oluştururken de kullanırken de dengeli bir davranış gösterirler (Çam ve Barut, 2015).

Küçük yaşlarda dahi bireylerin ekonomi bilgisi gerektiren durumlarla karşılaşması finansal okuryazarlık becerisinin daha küçük yaşlarda kazandırılmasını gerekli kılar. Bu beceriyi küçük yaşlarda edinmiş bireyler bütçe, birikim, tasarruf ve yatırım konularında daha bilinçli ve sorumluluk sahibi olmaktadır. Finansal okuryazarlık becerisi gelişmiş bireyler, kendileri için en uygun kararı verebilmenin yanında yaşadıkları ekonomik koşulları da olumlu bir şekilde eleştirip destekleyebilecek kabiliyete sahip olmaktadır (OECD, 2014).

Alanyazın incelendiğinde ilkökul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Arceo-Gamez ve Viilagonez, 2017; Çarıkçı, 2019; Çelikten, Doğan ve Dişli Çelikten, 2023; Çinko, Avcı, Ergün ve Tekçe, 2017; Erkilic, 2019; Maurer ve Lee, 2011; Yıldız ve Çankaya, 2018). Söz konusu çalışmalar daha çok lise, üniversite ve yetişkin bireylere yönelik olarak yapılmıştır. Üniversite öğrencileri ile ilgili yapılan bir çalışmada öğrencilerin finansal bilgilerini ailelerinden edindiklerini ve öğrencilerin finansal kavramlarla ilgili bilgilerinde birtakım eksiklikler olduğu tespit edilmiştir (Temizel ve Bayram, 2011). Bu nedenle bireylerin finansal okuryazarlık farkındalığını oluşturmaya ve bu konudaki eksik bilgilerini tamamlamaya eğitiminin ilk kademelerinden itibaren başlanması önem arz etmektedir (Cameron, Calderwood, Cox, Lim ve Yamaoka, 2013).

Bu araştırma; eğitimin ilk kademelerinden itibaren finansal okuryazarlık eğitime başlanması, öğrencilerin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmaları ve bilinçli bir şekilde birikim ve tasarruf yapabilmelerine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Finansal okuryazarlık düzeyi yüksek olan öğrenciler, geleceğin yetişkinleri olarak, kaynakları kullanırken makul olacak ve finansal konularda daha bilinçli davranacaklardır. Böylece hem kendi refah düzeyleri artacak hem de ülke ekonomisine katkıda bulunacaklardır. Dolayısıyla, bu çalışmanın alanyazındaki boşluğun doldurulmasına katkı sağlayacağı ve yapılacak çalışmalara temel teşkil edeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerisine ilişkin farkındalıklarını belirlemek ve finansal okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Öğrencilerin finansal okuryazarlık testinden aldıkları puanlar;
 - a. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b. Sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - c. Anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - d. Baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - e. Anne mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - f. Baba mesleğine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğrencilerin finansal okuryazarlık hakkındaki görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, karma yöntem araştırma türlerinden sıralı açıklayıcı tasarım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması, bir araştırma probleminin nitel ve nicel araştırma tekniklerinin bir araya getirilmesiyle analiz etmeyi amaçlar. Bu yöntemde, daha geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koyabilmek için nicel ve nitel veriler birlikte toplanır ve analiz edilir (Creswell ve Clark, 2017; Gökçek, Babacan, Kangal, Çakır ve Kül, 2013; Johnson ve Christensen, 2004). Karma araştırma yöntemlerinden sıralı açıklayıcı tasarımda, ağırlıklı olarak önce nicel veriler toplanıp analiz edilir, ardından nitel veriler toplanır. Genellikle nicel veriler önceliklidir, nitel veriler ise esasen bu nicel verileri desteklemek amacıyla toplanır (Creswell, 2013). Bu çalışmada tasarıma uygun olarak önce nicel veriler, daha sonra nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirli bir grup veya topluluğun belirli bir zaman dilimindeki mevcut durumunu ve özelliklerini betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Tarama modeli, genellikle anket, gözlem ve testler gibi veri toplama araçlarını kullanarak gerçekleştirilir ve sonuçlar mevcut durumu genel hatlarıyla yansıtır (Karasar, 2018). Araştırmada öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi nedeniyle tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmı olgu bilim yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Bu tür çalışmalarda katılımcıların düşünceleri, algıları, tecrübeleri ortaya konulur (Patton, 2014). Olgu bilim deseni daha önce farkında olunan ancak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi sahibi olamadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular günlük hayatta kavramlar, durumlar, tecrübeler, olaylar ve algılar olarak farklı şekillerde karşımıza çıkabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda araştırma, ilkökul öğrencilerinin finansal okuryazarlığa ilişkin düşünceleri, deneyimleri ve algılarının ortaya çıkarılması nedeniyle olgu bilim deseni ile çalışılmıştır.

2. Araştırmanın Örneklemi/Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmının örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, genellikle araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanmasının mümkün olmadığı ya da pratik olmadığı durumlarda tercih edilir (Gürbüz ve Şahin, 2015; Patton, 2014). Bu teknikte, örneklem seçimi genellikle zaman, maliyet ve erişim kolaylığı gibi faktörlere dayanır. Katılımcılar, genellikle belirli bir sistematik seçim süreci izlenmeden, araştırmacıya en yakın veya kolay erişilebilen kişilerden oluşur (Merriam, 2013). Araştırmada kullanılan ölçeğin 3. ve 4. sınıf düzeyindeki öğrencilere uygun olması bakımından katılımcılar, 3. sınıf ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Samsun ili merkezine bağlı ilkokullarda öğrenim gören 196 ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma örneklemine ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Çizelge 1. Öğrencilerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kız	80
	Erkek	116
Sınıf	3. sınıf	126
	4. Sınıf	70
Anne Eğitim Durumu	Lise	56
	Lisans	132
	Yüksek Lisans	8
Baba Eğitim Durumu	Lise	22
	Önlisans	10
	Lisans	156
	Yüksek Lisans	8
Anne Mesleği	İşçi	4
	Memur	112
	Esnaf	8
	Ev Hanımı	72
Baba Mesleği	İşçi	6
	Memur	122
	Esnaf	50
	Diğer	18

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları incelendiğinde %59,2'sinin erkek olduğu, %64,3'ünün 4. sınıf düzeyinde öğrenim gördükleri, %67,3'ünün annesinin lisans mezuniyetine sahip olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %79,6'sının baba eğitim durumunun lisans mezunu olduğu, anne mesleği bakımından %57,1'inin memur %36,7'sinin ise ev hanımı olduğu belirlenmiştir. Baba mesleği bakımından %62,2'sinin memur, %25,5'inin ise esnaf olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel kısmının çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu örneklem tekniğinde, önceden belirlenen ölçütlere uygun durumlar çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada nicel verilerin toplandığı 196 öğrenci arasından öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin derinlemesine ortaya çıkarılması amacıyla, gönüllülük esasına dayalı olarak 10 öğrenci ile görüşme yapılmıştır.

3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılan "Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği" ise Sarıgül (2015) tarafından geliştirilmiş olup, 14 madde ve harcama (4), tutum (4), ilgi (3) ve ilgi (3) olmak üzere 4 alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %49,24 iken Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ,72 olarak bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan analizlerde ise ölçeğin geneline ilişkin güvenirlik katsayısı ,81 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin değerlendirmesi toplam puan üzerinden yapılabilmekte olup, 5'li likert türünde olan ölçekten alınabilecek en düşük puan 14 iken en yüksek puan 70 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin 6 maddesi ters puanlanarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Çizelge 2. Öğrencilerin finansal okuryazarlık puanlarına ilişkin betimsel istatistikler

	N	Minimum	Maksimum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
Toplam	196	30	65	48,97	6,770	,011	,004
Ortalama	196	1,43	4,10	3,33	,322	,011	,004

Öğrencilerin Finansal Okuryazarlık Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler incelendiğinde öğrencilerin puan ortalamasının 3,33 olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin genel olarak orta düzeyin üzerinde olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise -1 ve +1 aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ölçek normallik testi kolmogorov-smirnov testi ile incelenmiş anlamlı farklılık meydana gelmediği görülmüştür ($p > .05$). Buna göre verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme yöntemi, araştırmalarda derinlemesine bilgi elde edebilmek amacıyla kullanılmakta olup, görüşme soruları kullanılarak bu yönetime ilişkin veriler elde edilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Görüşme soruları konu ile ilgili olarak kazanımlar ve ilgili alanyazın bağlamında hazırlanmış, soruların geçerliliğini sağlamak için üç uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda benzer nitelikleri ölçen ve öğrencilerin açıklayıcı cevaplar vermesine imkan sağlamayan sorular yeniden düzenlenmiştir. Oluşturulan sorularla, dördüncü sınıftaki üç ile pilot uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin sorulara içtenlikle cevap verebilmelerine imkan sağlayan rahat bir ortam oluşturulmuştur. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde verilerin güvenirliğinin sağlanması bakımından, öğrencilerin onayı ile ses kayıtları alınmıştır.

Araştırma kapsamında görüşmelerden edilen verilerden, kod ve temaların belirlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilere bağlı olarak araştırmanın amacı doğrultusunda kavramlar ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasını sağlayan, kod ve temaların analiz sürecinde belirginleştiği nitel veri analiz türüdür (Cohen, Momen ve Morrison, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yapılan kodlamalar neticesinde bazı temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek katılımcıların görüşleri şeffaf bir şekilde ortaya K1, K2, K3, K4... şeklinde kodlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirliğin sağlanmasında verilerin birden fazla araştırmacı tarafından analiz edilerek oluşturdukları kodlar arasındaki tutarlılık esas alınmaktadır (Creswell, 2013). Kodlama aşamasında farklı bir araştırmacı tarafından da kodlamaların yapılması sağlanmış, araştırmacıların sorulara yönelik yapmış oldukları kodlamalar karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı düzenlenmiştir.

Araştırmacıların birbirine benzer kullandıkları kodlar görüş birliği, birbirine benzemeyen ve birbirinden farklı kodlamalar ise görüş ayrılığı olarak düzenlenmiştir. Görüş birliğine varılamayan kodlamalar ise araştırmaya dahil edilmemiştir. Daha sonra sorulara verilen cevaplara ait uyum yüzdesi (Güvenirlilik) = Görüş birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Uyum yüzdesinin ,70 üzerinde olması yeterli ve iyi bir uyum olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırma için yapılan analizlerde uyum yüzdesi (Güvenirlilik) = 98 (98 + 17) *100 = ,85 olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Araştırmada öğrencilerin finansal okuryazarlık kazanımlarına ilişkin görüşleri incelenmiş olup, öğrencilerden elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı başlıklar halinde aşağıda verilmiştir.

1. Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu bölümde "Marmara Finansal Okuryazarlık Tutum ve Davranış Ölçeği" ile elde edilmiş nicel verilerin analizine yer verilmiştir:

Çizelge 2. Öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırması

		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Cinsiyet	Kız	80	3,27	,317	-2,219	194	,028
	Erkek	116	3,37	,320			

Öğrencilerin finansal okuryazarlık ile ilgili tutumları cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda anlamlı farklılık meydana geldiği belirlenmiştir (p<,05). Aritmetik ortalama puanları incelendiğinde erkeklerin kızlara göre finansal okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Çizelge 3. Öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin sınıf değişkenine göre karşılaştırması

		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p
Sınıf	3. Sınıf	126	3,38	,337	3,213	194	,002
	4. Sınıf	70	3,23	,269			

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin finansal okuryazarlık tutumları karşılaştırıldığında 3. sınıf düzeyindeki öğrencilerin finansal okuryazarlık tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (p<,05).

Çizelge 4. Öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması

		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Anne Eğitim	Lise	56	3,34	,297	2	,348	,706
	Lisans	132	3,32	,335			
	Yüksek Lisans	8	3,41	,282			

Öğrencilerin finansal okuryazarlık ile ilgili tutumları anne eğitim durumu değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda puanlarda anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir (p>,05). Buna göre öğrencilerin anne eğitim durumunun finansal okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Çizelge 5. Öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırması

		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Baba Eğitim	Lise	22	3,24	,225	2	1,758	,157
	Önlisans	10	3,17	,308			
	Lisans	156	3,34	,337			
	Yüksek Lisans	8	3,42	,168			

Öğrencilerin finansal okuryazarlık ile ilgili tutumları baba eğitim durumu değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda puanlarda anlamlı farklılık meydana gelmediği

belirlenmiştir ($p>,05$). Buna göre öğrencilerin baba eğitim durumunun finansal okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

Çizelge 6. Öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin anne mesleği değişkenine göre karşılaştırması

		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Anne Mesleği	İşçi	4	3,26	,357	3	,188	,904
	Memur	112	3,33	,355			
	Esnaf	8	3,27	,322			
	Ev Hanımı	72	3,34	,267			

Öğrencilerin finansal okuryazarlık ile ilgili tutumları anne mesleği değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda puanlarda anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna göre öğrencilerin anne mesleğinin finansal okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

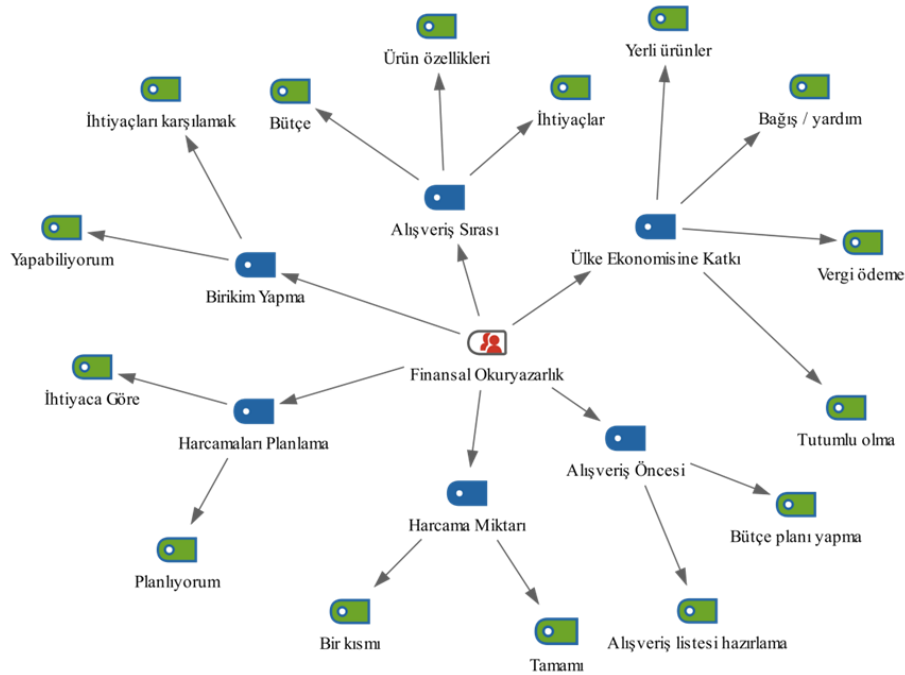
Çizelge 7. Öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin baba mesleği değişkenine göre karşılaştırması

		N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	sd	F	p
Baba Mesleği	İşçi	6	3,20	,289	3	1,684	,172
	Memur	122	3,33	,318			
	Esnaf	50	3,38	,321			
	Diğer	18	3,20	,342			

Öğrencilerin finansal okuryazarlık ile ilgili tutumları baba mesleği değişkenine göre ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda puanlarda anlamlı farklılık meydana gelmediği belirlenmiştir ($p>,05$). Buna göre öğrencilerin baba mesleğinin finansal okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmektedir.

2. Araştırmanın Nitel Bulguları

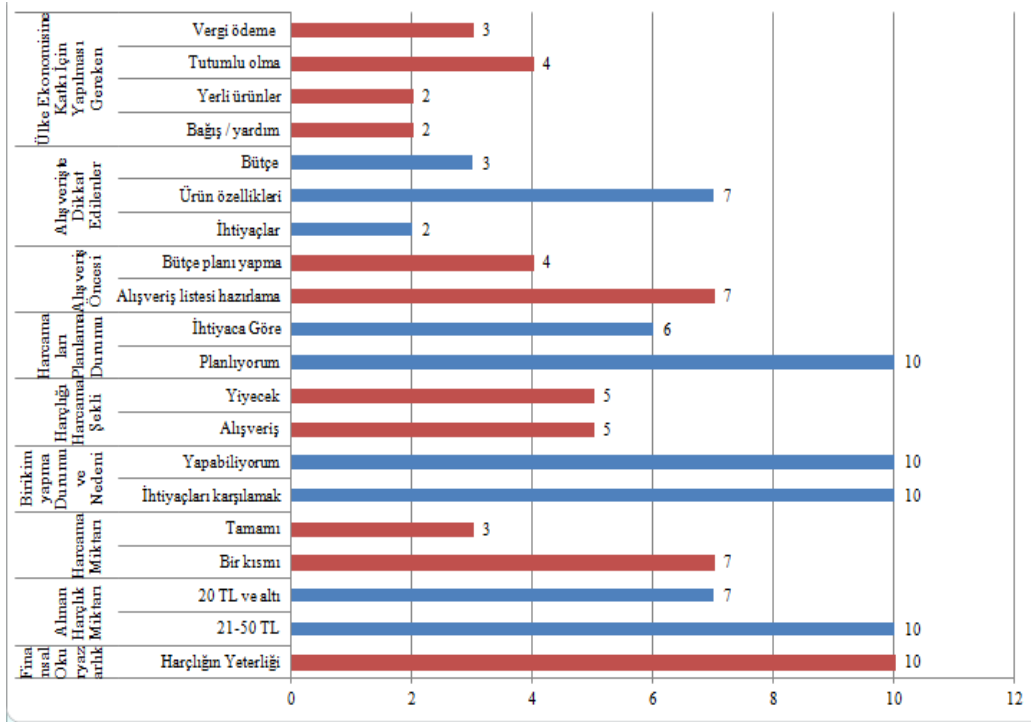
Öğrencilerin finansal okuryazarlıkla ilgili görüşme sorularına verdikleri yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda finansal okuryazarlık konusunda öğrencilerin ifadelerinden ortaya çıkan kategoriler incelendiğinde "alışveriş öncesi, alışveriş sırası, birikim yapma, harcamaları planlama, harcama miktarı ve ülke ekonomisine katkı" şeklinde altı kategori ortaya çıkmıştır.



Şekil 1. Öğrencilerin finansal okuryazarlık ile ilgili görüşleri

Bu kategoriler içerisinde yapılan kodlamalar incelendiğinde ise birikim yapma kategorisinde "yapabiliyorum" ve "ihtiyaçları karşılamak" alışveriş öncesi kategorisinde "bütçe planı yapma ve alışveriş listesi hazırlama", alışveriş sırası kategorisinde "ihtiyaçlar, ürün özellikleri ve bütçe", ülke ekonomisine

katkı kategorisinde yerli ürünler bağış/yardım ve vergi ödeme”, harcamaları planlama kategorisinde ihtiyaca göre ve planlıyorum” harcama miktarı kategorisinde ise “bir kısmı ve tamamı” şeklinde kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalar incelendiğinde finansal okuryazarlık teması altında 10 kategori ve 20 kod oluşturulmuştur.



Şekil 2. Öğrencilerin finansal okuryazarlıkla ilgili görüşlerine ilişkin kod ve frekansların dağılım grafiği

Şekil 2’ de öğrencilerin finansal okuryazarlıkla ilgili görüşlerine ilişkin kod ve frekansların dağılım grafiğine yer verilmiştir. Buna göre finansal okuryazarlık becerilerinde en sık ifade edilen kodlamaların ihtiyaçları planlama, birikim yapabilme ve alınan harçlığın yeterliliği ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin tamamının harcamalarını planlayabildikleri ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere birikim yaptıkları ve harçlıkların genel olarak ihtiyaçları karşılamak için yeterli olduğu söylenebilir.

Çizelge 8. Öğrencilerin finansal okuryazarlıkla ilgili görüşlerine ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Finansal Okuryazarlık	Harçlığın Yeterliliği	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
Alınan Harçlık Miktarı	21-50 TL	K1, K3, K4, K7, K8, K9, K10
	20 TL ve altı	K2, K5, K6
Harcama Miktarı	Bir kısmı	K1, K3, K5, K6, K7, K8, K10
	Tamamı	K2, K4, K9
Birikim Yapma Durumu ve Nedeni	Yapabiliyorum	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
	İhtiyaçları karşılamak	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
Harçlığı Harcama Şekli	Yiyecek	K3, K4, K5, K6, K7, K9
	Alışveriş	K1, K2, K8, K10
Harcamaları Planlama Durumu	Planlıyorum	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
	İhtiyaca Göre	K2, K4, K8
Alışveriş Öncesi	Alışveriş listesi hazırlama	K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10
	Bütçe planı yapma	K1, K2, K3, K7
Alışverişte Dikkat Edilenler	Ürün özellikleri	K1, K2, K4, K5, K7, K8, K9, K10
	Bütçe	K3, K4, K8, K10
	İhtiyaçlar	K1, K6
Ülke Ekonomisine Katkı İçin Yapılması Gereken	Tutumlu olma	K1, K7, K9, K10
	Yerli ürünler	K4, K8
	Bağış / yardım	K2, K6
	Vergi ödeme	K3, K5

Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan yapılan kodlamalar dikkate alındığında en sık ifade edilen kodlamalara ilişkin doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Öğrencilerin çoğunluğu alınan harçlıkla ilgili olarak 21-50 TL harçlık aldıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin **"K.1.** Annem ve babamdan harçlık alıyorum. Günlük 40 TL harçlık alıyorum. Aldığım harçlık bana yetiyor. Çünkü tutumlu davranıyorum." ve **"K.8.** Evet, annemden ve babamdan alıyorum. Günlük 40 TL alıyorum. Yetiyor çünkü çok büyük şeyler almıyorum." şeklinde ifadelerle yer verilmiştir.

Alışveriş sırasında dikkat edilenler olarak katılımcıların çoğunluğu ürün özelliklerine göre alışveriş yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin **"K.2.** Alacağım ürünün kalitesine dikkat ederim." ve **"K.9.** Ürünün kalitesine, fiyatına ve son kullanma tarihine bakarım." şeklinde ifadelerle yer verilmiştir.

Harcamaları planlama durumu kategorisinde katılımcıların çoğunluğu planlama yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin **"K.1.** Evet, çünkü ailemin bu konudaki fikirlerini tahmin edebiliyorum. Ailem para biriktirmem konusunda beni destekliyor." ve **"K.4.** Planlıyorum çünkü önceliği ihtiyaçlarıma kullanmak istiyorum. Eğer bunu yapmazsam isteklerime para kalmaz diye düşünüyorum." şeklinde ifadelerle yer verilmiştir.

Birikim yapma durumu kategorisinde katılımcıların çoğunluğu ihtiyaçlarını karşılama amacıyla birikim yaptıklarını belirtmişlerdir. Örneğin **"K.5.** Kendime beğendiğim eşyaları alıyorum." ve **"K.10.** İhtiyaç ve isteklerimi alıyorum. Mesela ayakkabı alıyorum." şeklinde ifadelerle yer verilmiştir.

Harcama miktarı kategorisinde katılımcıların çoğunluğu harçlıklarının bir kısmını harcadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin **"K.6.** Bazen hiç harcamadığım zamanlar oluyor. Çünkü canım bir şey yemek istemiyor okulda ya da unutuyorum." ve **"K.8.** Bir kısmını harcıyorum, kalanını biriktiriyorum." şeklinde ifadelerle yer verilmiştir.

Alışveriş öncesi kategorisinde katılımcıların çoğunluğu alışveriş listesi hazırladığını bir kısmı da bütçesini planladığını belirtmişlerdir. Örneğin **"K.5.** Alışverişe çıkmadan önce alışveriş listesi hazırlarım." ve **"K.10.** Alışveriş listesi yaparım. Bütçemi planlarım." şeklinde ifadelerle yer verilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilkökul 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerisi hakkındaki farkındalıklarını belirlemek ve cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumları, anne-baba mesleki durumları değişkenleri açısından finansal okuryazarlık düzeyleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar aşağıda sırasıyla tartışılmıştır:

Araştırmada, öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Bunun sonucunda erkeklerin kızlara göre finansal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun, yıllardır süre gelmiş ataerkil aile yapılarının bir yansıması olarak karşımıza çıkmış olabilir. Aileler tarafından erkeklerle finansal konularda daha çok söz hakkı tanınması ve finansal konularda yönetme yetkisinin erkeklerin elinde bulundurulmasının bir sonucu olabilir. [Kocabıyık ve Teker \(2018\)](#), Isparta'da okuyan üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin tespit edilmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında, erkeklerin finansal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. [Tosun \(2016\)](#), lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyi üzerine yaptığı çalışmada finansal olayların takibinde erkek öğrencilerin, kız öğrencilere nazaran daha ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. [Erkılıç \(2019\)](#) yaptığı çalışmada finansal okuryazarlık düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olduğu, erkek öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alanyazın taraması sonucunda ([Adeleke, 2013](#); [Alkaya ve Yağlı, 2015](#); [Cameron vd., 2013](#); [Köroğlu, 2021](#); [Lührmann, Serra-Garcia ve Winter, 2012](#); [Sarigül, 2014](#); [Şamiloğlu, Kahraman ve Bağcı, 2016](#); [Şantaş ve Demirci, 2015](#); [Utkarsh, Pandey, Ashta, Spiegelman ve Sutan, 2020](#)) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri ve cinsiyetleri arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkması bu araştırmayı destekler niteliktedir.

[Agarwalla, Barua, Jacob ve Varma \(2013\)](#) ile [Yiğitbaş, Temeloğlu ve Şimşek \(2020\)](#) yaptıkları çalışmalarında, kadınların erkeklerle göre finansal okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, günümüzde kadınların da ekonomik özgürlüğünün ve finansal konularda etkinliğinin artmış olmasının bir sonucu olabilir. Ayrıca, alanyazında öğrencilerin cinsiyetleri ile finansal okuryazarlık düzeyleri arasında bir fark olmadığını ortaya koyan çalışmalar da yer almaktadır (Çelikten, Doğan ve Dişli Çelikten, 2023; Çengelci, 2019; Gomulia, Barlian ve Dewi, 2020). Deventer ve Klerk (2017), Güney Afrika’da bulunan üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin finansal okuryazarlık seviyelerini, harcama ve borçlanma alışkanlıklarını ve tasarruf algılarını ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu durum ilkokuldaki öğrencilerin yaşları itibarıyla finansal konularda özgür olmayıp ailelerine bağlı ve aile kontrolünde yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmalardan elde edilen sonuçlar, araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Araştırmada incelenen bir başka değişken ise öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeylerine göre incelenmesi olmuştur. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri karşılaştırıldığında 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin, 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilere nazaran finansal okuryazarlık tutumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, daha küçük yaş grubu öğrencilerin derste öğrendikleri finansal okuryazarlık kavramlarını uygulamada daha duyarlı olduğundan kaynaklanıyor olabiliyor. Alanyazın taraması sonucunda (Biçer ve Altan, 2016; Borden, Lee, Serido ve Collins, 2008, Çinko, 2017; Erkiliç, 2019; Maurer ve Lee, 2011; Şantaş ve Demirgil, 2015; Yıldız ve Çankaya, 2018) yaptıkları çalışmada öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Lusardi ve Mitchell (2006) ve Lusardi, Curto ve Mitchell (2009) tarafından yapılan çalışmalarda; araştırmaya katılan yaş grubu yüksek öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılması bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak, finansal okuryazarlık düzeyleri ile yaş arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, yaş ilerledikçe finansal okuryazarlık düzeyinde artış olduğunu ortaya koyan çalışmalar da vardır (Bartley, 2011; Chen ve Volpe, 2002; Er ve Taylan, 2017; Gutter ve Copur, 2011; Şantaş ve Demirgil, 2015). Tosun (2016), lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyi üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin yaş seviyesi yükseldikçe finansal olaylara ilgilerinin de arttığını ortaya koymuştur. Ayrıca sınıflar arası farklılıklara bakıldığında ise yaş ortalaması arttıkça bilinçli alışveriş, indirim, marka gibi satın almada dikkat edilmesi gereken faktörlere daha az önem verildiği görülmektedir. Ayrıca Barmaki (2015) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada finansal okuryazarlık ve sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Bu anlamda ulaşılan bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu durum, öğrencilerin yaş ortalaması arttıkça finansal okuryazarlık bilgi düzeylerinin daha anlamlı hale gelmesinin ve ileriki yaşlarda tabi oldukları eğitim programlarında finansal okuryazarlık kavramlarına daha çok vurgu yapılmasının bir sonucu olarak da karşımıza çıkmış olabilir.

Son olarak, öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri anne ve baba eğitim durumları ile mesleki durum değişkenlerine göre incelenmiştir. Buna göre öğrencilerin anne ve baba eğitim durumları ile mesleki durumlarının finansal okuryazarlık düzeyleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Bu durum, ailelerin çocukların finansal okuryazarlık becerisi kazandırmaya yönelik etkin uygulamalarının olmadığını ve çocuklara finansal sorumluluk vermek yerine kontrolcü bir tutum sergilemelerinden olabilir. Cude, Lawrance, Lyons, Metzger, Lejeune, Marks ve Machtmes (2006), üniversite öğrencilerinin finansal bilgi ve becerilerinin nasıl elde edildiğini tespit etmeye yönelik yaptığı çalışmada, ailelerin finansal okuryazarlık becerilerinin şekillenmesinde rol oynayan unsurlardan biri olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazına bakıldığında finansal okuryazarlık düzeyi ile anne ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koyan çalışmalara rastlanmıştır (Erkiliç, 2019; Çengelci, 2019; Ügüdücü, 2018; Yücel ve Çiftçi, 2018). Ancak Fidancı (2021) lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada finansal okuryazarlık düzeyleri ile anne ve baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamıştır. Annesi üniversite mezunu ve lise mezunu olan öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyi, annesi ilkokul mezunu olan öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca alanyazın incelendiğinde (Yıldız ve Çankaya, 2019; Çengelci, 2019; Lusardi vd., 2009 ve Sarıgül, 2014) tarafından yapılan çalışmalarda da finansal okuryazarlık düzeyleri ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Karaaslan (2020) ve Köroğlu (2021) da yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeyleri ile anne ve baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu, anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin arttığını ortaya koymuşlardır. Bu durum,

ailelerin finansal konularda çocuklarına daha çok fırsat vermesi ve finansal yönetimlerini kendi iradelerine bırakmaları noktasında daha özgür bir düşünce yapısına sahip olmalarından kaynaklanabilir.

Barmaki (2015), Çelikten, Doğan ve Dişli Çelikten (2023), Temizel ve Bayram (2011) yaptıkları çalışmalarda finansal okuryazarlık düzeyi ile ailenin aylık toplam geliri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmadığından bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Ancak (Arceo-Gamez ve Viilagonez, 2017; Erkilic, 2019; Köroğlu, 2021; Öncüler, 2018; Öztürk ve Demir, 2015; Ügüdücü, 2018; Yücel ve Çiftçi, 2018) yaptıkları çalışmalarında finansal okuryazarlık düzeyi ile ailenin aylık toplam geliri arasında anlamlı bir farklılığa rastladıklarından bu sonuç araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir. Alanyazın taraması sonucunda, bazı çalışmaların bulgularında gelir düzeyleri ile finansal okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur (Agarwalla vd, 2013; Barmaki, 2015; Barış, 2016; Douissa, 2020; Ergün, Şahin ve Ergin, 2014; Hogart ve Hilgert, 2002; Karaaslan, 2020; Kutlu, 2018). Bu anlamda ulaşılan sonuçların bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmediği görülmektedir. Bu durum, yapılan araştırmalardaki katılımcıların farklı sosyo-ekonomik çevrede yaşamaları ve ekonomik düzeyleri arasında farklılıklar olmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmada öğrencilerin finansal okuryazarlık ile ilgili görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin harçlıklarını yeterli buldukları, çoğu öğrencinin harçlıklarının tamamını harcamayıp birikim yaptıkları, harçlıklarını kullanırken planlama yaptıkları, alışveriş öncesinde ve esnasında bilinçli tüketici davranışları sergiledikleri görülmüştür. Buna göre öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Ayrıca, finansal okuryazarlık davranışlarının da genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu durum, öğrencilerin yaş gruplarının küçük olması sebebiyle ihtiyaçlarının küçük meblağlarla giderilebilecek düzeyde olmasının, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde finansal okuryazarlık konusundaki kazanımlara yer verilmesinin, isteklerini özgürce alabilmek için birikim yapmak istediklerinin ve tüm bunlar çerçevesinde bilinçli tüketici davranışlarını iyi öğrenmiş olmalarının sonucudur. Alanyazında finansal okuryazarlıkla ilgili çalışmalar gün geçtikçe artsa da ilkökul düzeyinde çalışmalardan ziyade üst yaş grupları ile yapılan çalışmalara rastlanmaktadır (Sarigül, 2020). İlkokul düzeyinde yapılan çalışmaların sınırlı olması finansal okuryazarlık düzeyi ile ilgili yorumlamaları ve karşılaştırmaları da sınırlandırmaktadır. Bu sınırlılıklar çerçevesinde araştırmada ulaşılan sonuçlar neticesinde; Ertuğrol'un (2020) ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdiği araştırma sonuçları ile benzer sonuçlar gösterdiği ancak yapılan bazı çalışmalarla (Batty, Collins, O' rourke ve Odders-White, 2020; Hapsari, Suryono ve Amiliya, 2019) sonuçların ile örtüşmediği görülmektedir. Barış (2016), üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerini ortaya koymayı amaçladığı çalışmasında, öğrencilerin temel düzeyde finansal okuryazarlık bilgisine sahip olduklarını ancak ileri düzeyde bir bilgiye sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Er ve Taylan (2017) ve Sarigül (2015), öğrencilerin finansal okuryazarlık konusunda sahip oldukları bilgileri ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, öğrencilerin temel finansal kavramlara ilişkin bilgilerinin yetersiz, finansal gelişmelere karşı ilgilerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Finansal davranış olarak ise düşüncelerinin olumlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Özbay ve Özel Turkey (2021), Z kuşağının finansal okuryazarlık düzeyinin ölçülmesine yönelik yaptıkları çalışmalarında Z kuşağının finansal okuryazarlık düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum, öğrencilerin yaş ortalamasından ve küçük yaşlarda finansal okuryazarlık konusunda daha temel düzeyde bilgiler yeterli görülürken daha ileri yaşlarda finansal okuryazarlık konusunda daha derinlemesine bilgi ve beceriler kullanılmayı gerektirdiğinden kaynaklanıyor olabilir.

Barmiki ve Şener (2017), üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında, öğrencilerin finansal okuryazarlık düzeylerinin orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra öğrencilerin para konusunda daha fazla bilgiye sahip olduklarını, yatırım ve tasarruf konularında ise daha az bilgiye sahip olduklarını tespit etmiştir. Çelik (2022), ilkökul öğrencileri ile yaptığı çalışmasında öğrencilerin ihtiyaç, mal, üretim, tüketim, tasarruf ve israf kavramlarına dair yeterli farkındalığa sahip oldukları ancak bütçe, maliyet, ekonomik faaliyet ve bütçe dengesi kavramlarına dair farkındalıklarının yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çarıkçı (2019), ilkökul öğrencilerin finansal okuryazarlık seviyelerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasında öğrencilerin çoğunluğunun birikim yapma konusunda istekli oldukları ve öğrencilerin finansal okuryazarlık konularında nispeten bilgi sahibi oldukları sonucuna ulaşmıştır. Mammadova (2020), yaptığı çalışmasında öğrencilerin çoğunluğunun harçlık aldığı, harçlık alan öğrencilerin çoğunluğunun harçlıklarını günlük olarak aldığı, bu öğrencilerin harçlıklarından birikim yaptıkları ve biriktirdikleri paralarla birincil

ihtiyaçlarını karşıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Tosun (2016), lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyi üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin çoğunluğunun günlük ya da haftalık harçlık aldığını, aldıkları harçlıkların tamamını harcamayıp bir kısmını biriktirdiklerini, birikimlerini de genellikle ihtiyaçları için kullandıklarını, harçlıkları yönetmede çoğunluğun başarılı olduğunu ancak genel olarak katılımcıların genel finansal kavramlara ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu anlamda ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermiştir.

Araştırmada nicel ve nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin genel olarak finansal okuryazarlık düzeylerinin orta düzeyin üzerinde olduğu, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık meydana geldiği, anne ve baba eğitim düzeyleri ile meslek değişkenleri bakımından farklılık meydana gelmediği görülmüştür. Nicel bulgulara benzer şekilde öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin birikim yapabildikleri, ihtiyaçlarını planlayabildikleri, alışveriş sırasında bütçelerine uygun özelliklerde ve ihtiyaçlarına uygun ürünleri tercih ettikleri, yine harçlıklarını ihtiyaçlarına göre harcadıkları belirlenmiştir. Bu bakımdan genel olarak öğrencilerin bütçe planlaması yapabildikleri ve gelir gider dengesini sağlayabildikleri söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ve ilgili alanyazın doğrultusunda ilkökul düzeyindeki öğrencilerde finansal okuryazarlık becerilerini geliştirmesine yönelik uygulamalar yapılabilir. İlkokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerisi ve düzeylerini etkileyen faktörler belirlenmesi amacıyla, farklı örneklerde çalışmalar yapılabilir. Öğretim programında, finansal okuryazarlık becerilerinin öğrencilere kazandırılması amacıyla çeşitli düzeylerde kazanımlara ve etkinliklere yer verilebilir. Finansal okuryazarlık becerisinin küçük yaşlarda öğrencilere kazandırabileceği düşüncesinden hareketle ailelere bu konuda farkındalık kazandırmaya yönelik eğitimler verilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adeleke, T. (2013). *The effects of gender and gender role on the financial literacy of college student*. Wilmington, North Carolina: Oklahoma State University.
- Agarwalla, S. K., Barua, S. K., Jacob, J., & Varma, J. R. (2013). Financial Literacy among Working Young in Urban India. *Indian Institute of Management Ahmedabad, WP*, (2013-10), 02.
- Alkaya, A., & Yağlı, İ. (2015). Finansal okuryazarlık-f finansal bilgi, davranış ve tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF öğrencileri üzerine bir uygulama. *Journal Of International Social Research*, 8(40).
- Arceo-Gomez, E. O., & Villagomez, F. A. (2017). Financial Literacy among Mexican High School Teenagers. *International Review of Economics Education*, 24, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2016.10.001>
- Barmaki, N. (2015). *Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Barmıkı, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(3), 67-88.
- Barmakı, N. & Şener, A. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeyleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 7(3), 67-88.
- Barış, S. (2016). Finansal okuryazarlık ve bütçeleme davranışı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *TESAM Akademi Dergisi*, 3(2), 13-38.
- Bartley, J. (2011). What drives financial literacy among the young? *Undergraduate Economic Review*, 7(1), 23.
- Batty, M., Collins, J. M., O'Rourke, C., & Odders-White, E. (2020). Experiential financial education: A field study of my classroom economy in elementary schools. *Economics of Education Review*, 78,1-11. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102014>
- Biçer, E. B., ve Altan, F. (2016, Aralık). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık ile ilgili tutum ve davranışlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(4), 1501-1517.
- Borden, L. M., Lee, S. A., Serido, J., & Collins, D. (2008). Changing college students financial knowledge, attitudes, and behavior through seminar participation. *Journal of Family and Economic Issues*, 29(1), 23-40.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara: Pegem.
- Cameron, M. P., Calderwood, R., Cox, A., Lim, S., & Yamaoka, M. (2013). *Factors associated with financial literacy among high school, department*. Hamilton, New Zealand: Department of Economics, University of Waikato.

- Chen, H., & Volpe, R. P. (1998). An analysis of personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 7(2), 107-128.
- Chen, H., & Volpe, R. P. (2002). Gender differences in personal financial literacy among college students. *Financial Services Review*, 11(3), 289-307.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). London and New York, NY: Routledge Falmer.
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, W. J. & Plano Clark, V. L. (2017). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev.), Ankara: Anı.
- Cude, B., Lawrence, F., Lyons, A., Metzger, K., Lejeune, E., Marks, L., & Machtmes, K. (2006). College students and financial literacy: what they know and what we need to learn, *Eastern Family Economics and Resource Management Association Conference*.
- Çam, A., & Barut, A. (2015). Finansal okuryazarlık düzeyi ve davranışları: Gümüşhane üniversitesi önlisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Küresel İktisat ve İşletme Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 63-72.
- Çarıkçı, O. (2019). İlkokul Dördüncü sınıf öğrencilerinin finansal farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 133-157.
- Çelik, Y. (2022). The awareness of the students about the concepts in the production distribution and consumption learning field in the social studies course curriculum. *Educational Research and Reviews*, 17(1), 1-13. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4214>
- Çelikten, L., Doğan, M. C., & Dişli Çelikten, M. (2023). İlkokulda finansal okuryazarlık: Demografik faktörler finansal tutum ve davranışları farklılaştırıyor mu?. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 135-162. <https://doi.org/10.23863/kalem.2022.226>
- Çengelci, Ş. A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin finansal tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çinko, M., Avcı, E., Ergun, S., & Tekçe, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Finansal Okuryazarlık Düzeyleri: Marmara Üniversitesi Örneği. *Marmara Business Review*, 2(1), 25-50. <https://doi.org/10.23892/mbrev.2017.12>
- Deventer V. M., & Klerk, N. (2017). Financial literacy amongs african generation y students: an empiricial analysis of selected demograpic factors. *International Journal of Economics and Finance Studies*, 9(1), 235-251.
- Douissa, I. B. (2020). Factors affecting college students' multidimensional financial literacy in the middle east. *International Review of Economics Education*, 100173. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2019.100173>
- Er, B. & Taylan, A. E. (2017). Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 297-317.
- Ergün, B., Şahin, A., & Ergin, E. (2014). Finansal okuryazarlık: İşletme bölümü öğrencileri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 847-864.
- Erkılıç, A. (2019). *Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri ve matematik ders başarıları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.
- Ertoğrul, D. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyleri ve bu düzeyleri etkileyen demografik faktörler (Muğla Örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, Türkiye.
- Fidancı, H. (2021). *Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye.
- Gomulia, B., Barlian, I. V & Dewi, V. I. (2020). Financial literacy for elementary school students in urban area. *Frontiers Journal of Accounting and Business Research*, 2(1), 1-9.
- Gökçek, T., Babacan, FZ, Kangal, E., Çakır, N. & Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 435-456.
- Gutter, M., & Copur, Z. (2011). Financial behaviors and financial well-being of college students: Evidence from a national survey. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 699-714.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hapsari, D. T., Suryono, Y., & Amiliya, R. (2019). 21st century skills; The effect of project based learning to financial literacy on children aged 5-6 years. *Educational Administration Research and Review*, 3(2), 85-93.
- Hogarth, J. M., & Hilgert, M. A. (2002). Financial knowledge, experience and learning preferences: preliminary results from a new survey on financial literacy. *Consumer Interest Annual*, 48(1), 1-7.

- Hung, A.A., Parker, M. A., & Yoong, J. (2009). Defining and measuring finansal literacy, *Rand Lanor and Population*, September.
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn ve Bacon.
- Karaaslan, H. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Karadeniz, O., & Durusoy, N. (2013). Türkiye'de yaşlı yoksulluğu. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 3, 77-102.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kutlu, E. (2018). *Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlığı: Balıkesir Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.
- Kocabıyık, T., & Teker, T. (2018). Finansal okuryazarlık: Süleyman Demirel Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 117-144. <https://doi.org/10.30692/sisad.440645>
- Köroğlu, H. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin finansal okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Lusardi, A. Mitchell, O. S. (2006). Financial literacy and planning: Implications for retirement. *Wellbeing*.
- Lusardi, A., Curto, V., & Mitchell, O. (2009). Financial literacy among the young: Evidence and implications for consumer policy. *NBER Working Paper Series*.
- Lührmann, M., Serra-Garcia, M., & Winter, J. (2012). The effects of financial literacy training: evidence from a field experiment with german high-school children. *Discussion Papers in Economics*, 14101.
- Mammadova, G. (2020). *İlkokul ve ortaokul öğretim programlarındaki kazanımlarda finansal okuryazarlıkla ilgili öğrencilerin tutum ve görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.
- Maurer, T. W., & Lee, S. A. (2011). Financial education with college students: comparing peerled and traditional classroom instruction. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 680-689.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Selahattin Turan (Çev.), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. CA: SAGE Thousand Oaks.
- Miller, M., Godfrey, N., Levesque, B., & Stark, E. (2009). *The Case for Financial Literacy in Developing Countries: Promoting Access to Finance by Empowering Consumers*. OECD, The World Bank, DFID, CGAP.
- OECD (2005). *Improving financial literacy: analysis of issues and policies*. OECD Publishing.
- OECD (2014). PISA 2012 Results: *Students and Money: Financial Literacy Skills for the 21st Century* (Volume VI), PISA, OECD Publishing. Retrieved on 22-May2016, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208094-en>.
- Öncüler, İ. (2018). *Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma: İstanbul Gelişim Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Özbay, M., & Özel Türkay, E.Y. (2021). Z kuşağının finansal okuryazarlık düzeyinin ölçülmesi: Adana ili örneği. *Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(1), 01-12. <https://doi.org/10.46482/ebyuiibfdergi.841544>
- Öztürk, E., & Demir, Y. (2015, Ekim). Finansal okuryazarlık ve para yönetimi: Süleyman Demirel Üniversitesi akademik personel üzerine bir uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 113-134. <https://doi.org/10.25095/mufad.396629>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. ed.), Ankara: Pegem Akademi.
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276- 294.
- Sarıgül, H. (2014). A Survey of financial literacy among university students. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 17(64), 207-224.
- Sarıgül, H. (2015). Finansal okuryazarlık tutum ve davranış ölçeği: Geliştirme, geçerlik ve güvenirlik. *Journal of Management and Economics Research*, 13(1), 200-218. <https://doi.org/10.11611/JMER408>
- Sarıgül, H. (2020). Türkiye'de finansal okuryazarlık alanında yazılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 10(1), 153-165. doi: <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.377>

- Şantaş, F., & Demirgil, B. (2015). Ekonomik okuryazarlığı düzeyinin tespitine ilişkin bir araştırma. *Akademik Bakış Dergisi*, 48, 46-60.
- Şamiloğlu, F., Kahraman, Y. E., & Bağcı, H. (2016). Finansal okuryazarlık araştırması: Erciyes Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir uygulama. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 30, 308-318.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M., & Küçüköğlü, M. (2017). Geleceğimiz olan Z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 1031-1048. DOI: <https://doi.org/10.26466/opus.370345>
- Temizel, F. (2010). *Mavi yakalılarda finansal okuryazarlık*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Temizel, F. & Bayram, F. (2011). Finansal okuryazarlık: Anadolu Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi (İİBF) öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 12(1), 73-86.
- Tosun, A.E. (2016). *Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeyi üzerine bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.
- Tuncer, M. U. (2016). Ağ Toplumunun çocukları: z kuşağının kişilerarası iletişim becerilerinin çok boyutlu analizi. *Atatürk İletişim Dergisi*, 10, 33-46.
- Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası (TCMB) (2011). *Dünya’da ve Türkiye’de finansal hizmetlere erişim ve finansal eğitim*. Ankara: Türkiye merkezi bankası matbaası.
- Utmarsh, U., Pandey, A., Ashta, A., Spiegelman, E., & Sutan, A. (2020). Catch them young: impact of financial socialization, financial literacy and attitude toward money on financial well-being of young adults. *International Journal of Consumer Studies*. <https://doi.org/10.1111/ijcs.12583>
- Üğüdücü, G. (2018). *Investigation of high school students’ financial literacy in terms of several variables*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Vitt, L. A., Anderson, C., Kent, J., Lyter, D. M., Siegenthaler, J. K., & Ward, J. (2000). Personal finance and the rush to competence: Financial literacy education in the U.S. Middle burg, VA: *Institute for Socio-Financial Studies*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ö. D., & Çankaya, S. (2018). Lise öğrencileri için finansal okuryazarlık. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(2019/1), 461-481.
- Yiğitbaş, Ş., Temeloğlu, E. & Şimşek, A. (2020). Ortaöğretim çağındaki gençlerde finansal eğitimin finansal okuryazarlık üzerindeki etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Milli Mücadele’nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 411-432.
- Yücel, S., & Çiftçi, N. (2018). Üniversite öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü University International Journal of Social Sciences (INIJOSS)*, 7(1), 143-161.

Çıkar Çatışması Bildirimi/Conflict of Interest Declaration

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Destek/Finansman Bilgileri/Support/Funding Information

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek almamıştır.

Etik Bildirimi/Ethics Declaration

Bu araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulundan (28.10.2022 tarih ve 2022-845 -9 sayı no) etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi/Declaration of Use of Artificial Intelligence

Makalenin hiçbir kısmında yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

Participatory Action Research for Professional Development

Prof.Dr.Şükran TOK

İzmir Demokrasi University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-8387-615X
sukran.tok@idu.edu.tr

Assoc.Prof.Dr. Sevda DOLAPÇIOĞLU

Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-2707-1744
sdolapcioglu@mku.edu.tr

Pınar Sabire ACAR (Phd.Stud.)

İzmir Demokrasi University-Türkiye
ORCID: 0000-0002-7463-1951
pinar.acar@izmirekonomi.edu.tr

Abstract

The sudden shift to online education during the Covid-19 Pandemic resulted in uncertainty and stress among teachers. This study investigates the role of Participatory Action Research [PAR] in supporting teachers' professional development in times of pandemic-induced chaos and how effective PAR is in tackling challenges that emerge. The study involved fourteen in-service teachers of English and 267 students at a Turkish state university. Through three cycles of PAR, professional development support was provided for the newly established English preparatory school. Data were collected through observations, reflections, and interviews. The qualitative findings revealed that PAR contributed to teachers' professional development and in-class practices. The chaotic environment which was caused by the pandemic and the mandatory implementation of technology-based teaching tools during that period were the primary challenges at the time of current study. These challenges directly reduced student participation. However, upon the implementation of PAR, the analysis of the emerging themes showed that the participant teachers regarded this kind of action research as the greatest impact on their in-class practices. Increased student participation in classes and the efficient use of technology-based teaching resources were the results of this contribution. This indicated that PAR significantly addressed the issues found in the needs analysis conducted at the beginning of the process. Furthermore, through its components of research, collaboration and reflection, PAR significantly supported teachers in addressing these problem areas. The major problem areas were the chaos environment caused by the pandemic and the implementation of technology-based teaching tools, which was mandatory during that period. These two problems directly decreased the rate of student participation in the lesson.

Keywords: Participatory action research, Teacher training, Professional development, Action plan.



**E-International Journal
of Educational
Research**

Vol: 15, No: 2, pp. 145-161

Research Article

Received: 2024.11.03
Accepted: 2024.12.26

Suggested Citation

Tok, Ş., Dolapçioğlu, S. & Acar, S.P. (2024). Participatory Action Research for Professional Development, *E-International Journal of Educational Research*, 15 (2), 145-161. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1590067>

INTRODUCTION

Teachers can enhance their professional efficacy by engaging in professional development (PD) programs that enable them to acquire new knowledge, attitudes, and skills. Such involvement in PD activities might have both direct and indirect contribution to the quality of classroom instruction (Day 1999; Borg, 2015). Although the means for teachers to achieve this deliberate and continuous learning, namely, continuing professional development [CPD], may differ, the goal is the better learning of students (Borg, 2015; Dhanavel, 2023).

Today, there is a consensus on the significance of professional development to teachers as there are solid benefits of their involvement in such continuous learning. Opfer and Pedder (2010, p. 414) allocate these benefits to three categories: 'direct impacts' as desirable changes in the students, teachers, or school practices; 'indirect benefits' to teachers as career, status, or salary enhancement; and 'indirect benefits to the school' as increased recruitment or retention'. Yet not all CPD practices bring about the same outcomes. For professional development to be effective, it must address the contextual needs of teachers, relate to their day-to-day teaching, focus on instruction, be ongoing and, most importantly, involve collaboration (Somantri and Iskandar, 2021). Indeed, teachers building their own community of learning, along with taking part in PD activities together with their colleagues from school, is an important feature of effective professional development (Mercer, Farrell, and Freeman, 2022).

Literature shows collaborative professional development contributes to teachers' personal, social, and professional learning (Geldenhuys and Oosthuizen, 2015; Saberi and Amiri, 2016). There are also studies supporting the view that building a community of practice is essential for sustainable professional development (Liu, Miller and Jahng, 2016; Padwad, 2022). Still, there is a need for further research on how collaboration and a community of learning can be best integrated into a CPD programme, especially in times of turmoil which might emerge because of a global pandemic.

With the worldwide breakout of COVID-19 virus in early 2020, social distancing has become a part of everyday life, ensuing in many countries having to make radical changes to their learning systems because of this pandemic (UNESCO, 2020). As a result, the physical classroom - where the teacher and students were mutually present - has turned into a virtual one. Yet teachers, assigned to teach online from their individual homes, have received little to no training on how to deliver successful distance learning activities (Hodges, Moore, Lockee, Trust, & Bond, 2020). Since teaching is already a stressful profession (Sokal, Trudel and Babb, 2020), there has arisen a need to support these teachers, physically estranged from their colleagues, to work collaboratively (Reimers and Schleicher, 2020). In other words, it is imperative to seek and find a medium of CPD with a collaborative approach to meet teachers' professional needs. Literature shows that participatory action research [PAR] might meet the criteria for effective CPD of teachers, especially in challenging times as it addresses issues within communities of struggle and problems that negatively impact teachers and learners (Creswell, 2012; Saldana and Omasta, 2016). This method is different from more conventional research techniques because it places an emphasis on teamwork and shared ownership.

A sub-category of action research [AR], PAR involves the researcher as an active participant in the research process which is co-designed and carried out by all the participants (Morales, 2016). Accordingly, PAR appears to be an appropriate means for supporting teachers in difficult times. It addresses the contextual needs of the teacher and the learner, collective problem-solving, teachers' active learning and inquiry, and collaboration as well as sustainability (Borko, Jacobs and Koellner, 2010). What is more, PAR might be helpful in solving issues of mutual concerns and challenges (Kemmis, McTaggart and Nixon, 2013).

Additionally, along with personal development, teachers who take part in PAR benefit from fostered self-reflection - which brings change in their teaching practices - and, more importantly, a dissemination of practices (Morales, 2016). Thus, PAR seems to be an appropriate form of CPD during the time of COVID-19, a unique era that deprives teachers of their physical classrooms and isolates them from their colleagues. Yet, in Turkish contexts, collaborative PD activities are not so popular among teachers (Eroglu and Özbek, 2023). Furthermore, almost no PAR practices have been carried out for the professional development of language teachers working in Türkiye. Finally, students' perspectives have

not been sought to investigate changes in teachers after a PAR implementation, so there is a need to fill this gap.

For the given reasons above, to support teachers' professional development, this study aims to address the following questions:

1. What is PAR's role in supporting professional development in the times of pandemic-induced chaos?
2. How effective is PAR in tackling challenges that emerge?

The destined endpoint of a PD programme is improved education, which is in parallel with better learning outcomes for students (Dhanavel, 2023). This can be realized by achieving change in teachers' classroom practices, attitudes, and beliefs (Borko et al., 2010). To this end, diverse PD models have been devised and proposed and currently PD practices consider teachers as the primary decision-makers in participatory, social, inquiry-driven, and evidence-based professional development that is situated in context (Borg, 2015). According to Darling-Hammond, Hyler, and Gardner (2017), effective PD supports collaboration, applies good practice models, offers coaching and professional support, provides feedback and reflection. It is also sustainable.

This view is also supported by the literature. Teachers may perceive professional development practices as ineffective if they do not meet their needs or actively involve them in the process (Koç, 2017). It is also important to implement research-based planning as well as forming a genuine connection between in-service training and teachers' everyday teaching (Huhtala and Vesalainen, 2017). Moreover, scaffolded learning and collaboration are crucial (Mustafa and Paçarizi, 2021) along with easy access to CPD (Balushi, 2021). Thus, it can be also inferred that a transformative model of PD will best suit teachers needs as it allows autonomy and involves collaboration (Kennedy, 2011).

Action research [AR], a process involving the researcher as a participant in their attempt to bring about change through research (Sagor, 2010) might help individuals to find solutions to practical, real-life problems (Burns, 2009). There are three main approaches to AR: interpretive, positivist and critical. Interpretive AR addresses local and contextual problems whereas positivist AR is focused on solutions that can be generalised. Critical AR, on the other hand, seeks solutions for national and international problems (Dolapçioğlu, 2019). PAR is considered as an approach to AR with a unique method aiming at personal and collective change in a specific context (Morales, 2016). It is also a very good representative of critical AR (Dolapçioğlu, 2019). It consists of a cyclical process with sequential phases. The PAR process involves steps to identify an issue, collaborative planning of a potential solution, implementation of the suggested solution, observation of the outcomes, reflection on the outcomes, and then restarting the cycle by building on the existing outcomes (Chevalier and Buckles, 2019).

Yet, unlike AR, PAR is a professional development practice with participants, rather than for or about them (Chevalier and Buckles, 2019). It engages teachers in 'planning, carrying out, and applying the results' of their research (Morales, 2016, p. 159). Therefore, its potential to remedy teachers' contextual needs, to promote critical thinking and reflection, and to support collaboration cannot be underestimated (Ayaya, Makoelle and Van Der Merwe, 2020; Chevalier and Buckles, 2019).

There have been quite a few studies investigating the relationship between PAR and teachers' professional development despite its potential positive effects on teachers. PAR may be carried out to cope with challenges (Parrello, Iorio, Carillo and Moreno, 2019) and support teachers' professional development (Laudonia & Eilks, 2018). Additionally, through PAR, teachers may develop a more critical and systematic approach toward teaching, more active listening to student needs, and autonomous and professional learning (Lambirth, Cabral, McDonald, Philpott, Brett and Magaji, 2019). PAR may also improve teachers' PD-related perceptions (Miedijensky and Sasson, 2022) and allow them to explore topics of interest in depth and collaboratively (Nugent, 2019). Finally, PAR has the potential to improve teachers' behaviour, attitude, and intelligence (Pineda et al., 2022). In Turkish contexts, too, very few studies (Ördem, 2021; Uztosun, Skinner and Cadorath, 2014) have utilized PAR. However, none of these focused on teacher learning. For all these reasons, this study will contribute to the national and international literature.

METHODOLOGY

This is an action research study that monitors the progress towards solutions to the PD-related problems and needs of the teachers employed at a newly established English Preparatory program. The teachers in the program have received no training on how to deliver online classes, which has caused stress and anxiety. Thus, action research, based on interpreting an emerging problem in a context with the meaning attributed to it and searching for solutions (Cain, 2012), seems appropriate. It offers the participants the opportunity to discover and interpret the information in depth through stages of reflection, plan, action, and observation (Stringer, 2014; Willis and Edward, 2014). It also allows participants to interpret their own practices and implementations (Kemmis and McTaggart, 2000).

The study focuses on the participation of students, teachers, and administrators in the preparatory programme, so it adopts a PAR design. PAR is inquiry-based research that involves all the participants as stakeholders, who identify a community problem, plan, and implement action to resolve it and reflect on their collective and collaborative experiences throughout the process (Stringer, 2014; Willis and Edwards, 2014). In addition, what distinguishes current research from others is the way it combines PAR and PD on teacher learning. The design of the research, where PAR stages are integrated into Richards and Farrell's (2005) grouping of PD practices, is shown in Figure 1:

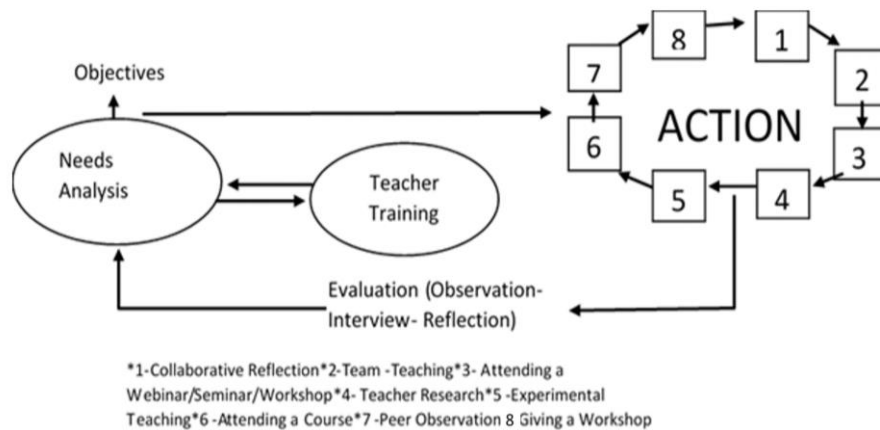


Figure 1. Participatory action research for professional development

Eight different PD practices were introduced to teachers, and they were invited to implement one of them (Figure 1). Although collaborative PD activities are rare in Turkish contexts (Eroglu and Özbek, 2023), such freedom of choice, i.e., self-directed PD lowered teachers' anxiety (Bhatt, 2021). As a result, the teachers chose six practices from the list: Collaborative Reflection, Team Teaching, attending a Seminar or Workshop, Teacher Research, Experimental Teaching, and Attending a Course. Collaborative Reflection involved teachers watching each other's lesson recordings and reflecting on them based on predetermined focus points. Team Teaching involved two teachers delivering a lesson they planned together to the same students at the same time. The teachers who chose to attend a seminar or a workshop participated in an online or face-to-face session on a topic they were interested in an institution in or outside the city. Those conducting Teacher Research worked on a problem area they wanted to improve in their classroom practices and applied the suggested techniques to solve the problem under the guidance of the teacher trainer and evaluated the results and made new plans. Finally, in the Experimental Teaching practice, the teachers shared their experiences by applying a method or technique that they had never tried before in the classroom. The teachers who wanted to attend a course chose a course on a subject of interest or need. Different from a workshop participation, this practice spread over a longer-term process and was applied in a systematic way.

A total of three cycles are presented here, with each cycle lasting one semester (17 weeks). Implementation of the action plan is still ongoing.

2.1 Research Context and Study Group

The study took place in the school of foreign languages at a newly established Turkish state university, where undergraduate students receive English language education. Two months prior to the current research, the school set up a Professional Development Unit [PDU] to provide in-service support for the development of the language instructors.

The head of the unit is a teacher trainer and a member of the research team. She has a teaching experience of twenty-five years and holds a Cambridge Delta [Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages]. She is also a PhD. candidate in English Language Teaching. The second researcher is the director of the same institution and an expert with many academic studies in the field of program development. The third researcher has conducted numerous studies on program development and action research at a state university in southeast Turkey. The study was initiated by the school director, who invited the third researcher to the study for her expertise in action research.

The school has 19 female teachers in the preparatory program with a workload of 20-25 teaching hours weekly. Three of the teachers are employed on a part-time basis, whereas the remaining teachers are employed full-time. The study was carried out with fourteen full-time teachers who volunteered to take part. The demographics of the participant teachers can be seen in Table 1:

Table 1 *The demographics of the participant teachers*

Teachers	Educational Background	Years of Experience
T1	BA in ELT, MA in ELT	14
T2	BA in ELT, MA EL	14
T3	BA in ELL, MA in ACL	8
T4	BA in ELL, MA in ELL	4
T5	BA in ELT, MA in ELT	13
T6	BA in ACL, MA in ACL	12
T7	BA in ELL, MA in ELT	16
T8	BA in ELT, MA in ELT	9
T9	BA in ELT, MA in ELL	13
T10	BA in ELT, MA in ELT	10
T11	BA in ELT, MA in TFL	16
T12	BA in ELL, MA in ELL	12
T13	BA in ELL, MA in ELT	12
T14	BA in ACL, MA in ELT	14

ELT: English Language Teaching/ ELL: English Language and Literature / ACL: American Culture and Literature /EL: English Linguistics /TFL: Turkish as a Foreign Language

The teachers who participated in the study had a total of 267 students. These students were placed in different classes based on their level of English: A1, A2, B1 and B2, ranging from beginner level to upper-intermediate level according to CEFR (Common European Framework of Reference for Languages). They were required to reach a level of proficiency in English before they started their faculties of Dentistry, Education, Science and Letter, Fine Arts, Law, Economics and Administrative Sciences.

2.2. Data Collection Tools

Data collection tools are explained in two categories: Interviews and observation forms.

2.2.1 Interviews: Semi-structured interviews were conducted with the teachers, which allowed flexibility to gather in-depth data. The focus of teacher interviews was PD and PAR's support in solving PD related problems (Figure 2). In the semi-structured interview form prepared for the teachers, the questions were designed to respond to their needs of in-class student participation and professional training.

2.2.2 Observation Forms: Observations were carried out by the teacher trainer via lesson recordings, followed by suggestions focusing on classroom practices. 28 lesson recordings were observed to give the teachers suggestions for problem areas that needed improvement and allow self-reflection. For each teacher, written feedback on lesson evaluation was given by the researchers once in

each cycle. Based on the recordings, the lessons were analysed to monitor students' in-class participation and teachers' professional development needs and progress.

2.3 Data Collection and Analysis

For the evaluation of lesson observations, lesson recordings were reviewed and transcribed by the teacher trainer. The teachers wrote their reflections on each of their recorded lessons for observation. Both records along with the interview transcripts were analysed via the NVivo 12 Pro program. All qualitative data were analysed together as a whole.

When deemed necessary, a committee consisting of experts from different fields was established to provide consultancy and to examine the interview-observation codes. Depending on the problem areas, these experts were a group of researchers who worked in the fields of instructional design, curriculum, collaborative studies, action research and language education professional development.

For the interview data, the inter-rater reliability was calculated using the reliability formula recommended by Miles and Huberman (1994, p. 64) and the value of .91 was obtained. In addition, to eliminate the researcher bias and ensure the internal validity of the themes, before each coding, the coding and the thematic analysis were continued by the committee until the researchers reached a unanimous agreement,

In the study, data were collected using four different instruments (observation, teacher interviews and reflections). For the presentation of the interview and observation findings, verbatim quotes were used to show the situation as it is.

To ensure the validity and reliability of the study, a total of five committee meetings were held before and after each cycle. Information flow was ensured in two steps: first, among the researchers and secondly, between the researchers and the teachers.

Having carried out a professional development practice of their own choice and for their individual needs, the teachers shared their experiences and learning in written and/or oral form by meeting with other teachers. These meetings held at the end of the academic year were recorded to allow easy access and dissemination.

FINDINGS

The findings are presented in two separate groups: the effects of PAR on professional development and the reflection of it in classroom practices. Since the total amount of data collected exceeds what can be properly provided in this part, the teachers who demonstrated their development with similar expressions are grouped together. Looking at the codes in the NVivo program, the teachers were placed in three groups. Group 1 includes T1, T6, T11, T12, T14, Group 2 includes T2, T4, T10, T13 and Group 3 includes T2, T4, T10, T13.

Effects of PAR on professional development

Based on PARPD, the analysis of the qualitative data collected from the teachers revealed three main themes: current problem areas [f (23); r (45)], contributions arising from the components of PAR [f (37); r (88)] and contributions to in-class practices [f (38); r (165)]. When the codes related to these themes were examined, the teachers pointed out that the PARPD model provided the biggest contribution to their classroom practices [f (38); r (165)]. These contributions emerged as effective use of technology-based teaching tools [f (33); r (61)] and as a result, an increase in students' participation in the lesson [f (36); r (79)]. This shows that PAR had a significant contribution in the problem areas [f (23); r (45)] that came out in the needs analysis conducted at the beginning of the process.

The major problem areas were the chaos environment caused by the pandemic [f (22); r (25)] and the implementation of technology-based teaching tools, which was mandatory during that period. [f (12); r (22)]. These two problems directly decreased the rate of student participation in the lesson [f (12); r (18)]. Identifying problem areas has an important place in defining current needs and making action plans for these problem areas. Moreover, PAR made significant contributions to teachers in coping with

their problem areas through research f (16); r (23), especially reflection f (33); r (47) and collaboration f (31); r (51).

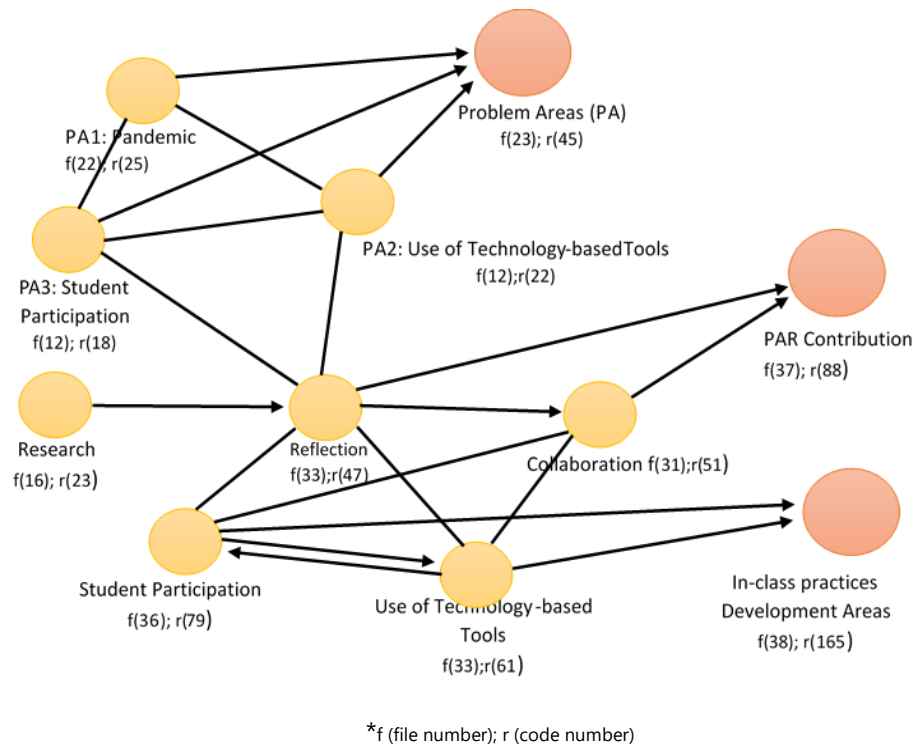


Figure 2. NVivo 12 Analysis findings of PAR

The action research approach supported the solution of existing educational problems by responding to the professional needs of teachers due to its ability to examine a problem in a context and solve it in a cyclical structure (Dolapçioğlu, 2019). Equal participation of all teachers, both as researchers and as participants, was ensured through PD practices.

T12, who carried out Teacher Research to increase student participation, had had difficulties in making the students active despite all her efforts at the beginning. In conformity with the above-mentioned PAR principles, this problem area was worked on, and significant developments were realized in the process. At the beginning, the teacher expressed her problems as follows:

In the reading lesson, I tried asking comprehension questions about the text and using Kahoot as a game but still had trouble having students actively participate in the lesson. I was expecting a higher level of participation, but it was not so high (T12, First cycle, Interview).

In addition, it was observed that the teacher strictly followed the course book without involving the students in the process. The excerpt from the lesson observation by the teacher trainer is as follows:

(T12) read the instruction for the activity in the book and had students read aloud the sentences to find the given references. She corrected their pronunciation as they read. The students sounded unwilling. (T12, First cycle, Lesson Observation).

Teachers' involvement of students in the lesson and integration of collaborative activities were also worked on and significant improvements were observed:

Most students were able to perform the task properly. I always tried to guide them while they were on the task. It was a nice lesson with students working collaboratively on a topic and creating texts using the new grammar they learned. (T12, Second cycle, Interview).

Similar improvements were observed in the lesson delivered by T1. The researcher noted:

She introduced the Padlet app and shared her screen, reminding students how to use it. Then she shared the Padlet link with each group and visited every group in the Breakout rooms, offering help

when needed. The students were all fully engaged and helping each other share their work on Padlet. (T1, Second cycle, Observation).

The teachers who participated in the research decided to share their PD experiences in written or oral form by holding a meeting (PD Day) at the end of the year. In this meeting, the day and time of which were decided unanimously, the teachers shared their experiences with each other in the form of posters, reports, and presentations:

PAR supported us greatly during the pandemic. Through workshops and trainings, I learned a lot. The best example was the PD Day. I watched the recording for the parts that I missed. I even tried Reciprocal Reading, which was done by (T5) I also want to try Team Teaching in the future. (T6, Second cycle, Interview)

When the practices of T2, who chose Experimental Teaching were examined, significant improvements were observed concerning the use of technology and integration of collaborative activities in the lesson. Initially, there were problems:

Since I started teaching online for the first time this year, I'm a little anxious... even though I plan the time and pace for the activities in the lesson, I cannot follow this plan, or I feel that I may lose the students' interest. I have problems with the use of technological tools and timing. (T2, First cycle, Interview).

The excerpt from the first observation shows similar findings:

It was a lesson where the voice of the teacher was mostly heard. Participation was low and the teacher had problems with time management related to technology use. (T2, First cycle, Observation).

Written feedback containing suggestions based on the lesson observation and evaluation was shared with the teachers. The presence of expert researchers working on action research and programme development in the study created an opportunity to discover the lack of collaborative activities in the classroom. In PAR, if one wants to evaluate anything, s/he must be in it and work with different experts for it. Moreover, collaborative participation provides the opportunity to gain new knowledge from their own experiences (Kemmis et al., 2013). After actions, like T2, the teachers tried Experimental Teaching achieved significant improvements in using technological tools to increase collaboration:

After the video, I created a speaking exercise on Word Wall where I asked them to find the correct preposition for the verb phrases and then answer the questions. Basically, speaking is a tough skill. That's why I chose to do a speaking activity after the video. (T4, Second cycle, Interview).

Similarly, T11 said:

Of course, we all do action research in our classroom. 'What went wrong? What went well? What if I fix what?' We're trying to answer such questions all the time. I had heard of mnemonics, but I'd never tried it myself. Now after seeing it there, I said to myself, 'What if I tried it, I wonder how it would go?' (T11, Second cycle, Interview).

At the beginning of the process, the PD-related problems and the support teachers needed were identified. Relevant experts were contacted for teachers to receive training in these areas. Following this process, an excerpt from the second observation showing the development of T10 is as follows:

It was a very well-planned lesson. Obviously, the teacher had spent a lot of time and effort for the preparation. Technology-based activities that help recycling target vocabulary items for group work were frequently included (T10, Second Cycle, Observation).

Additionally, two teachers, T7 and T8, who chose to attend a Workshop (on the use of technology to create collaborative tasks), made significant progress in terms of integrating collaborative activities in their lessons. Many action research theorists (Kemmis, 2010; Stringer, 2014) frequently emphasize transferring knowledge from theory to practice. The initial reflections of T 7 on the subject are as follows:

When I watched my lesson recording, I saw that I talked too much for too long. When I checked the attendee list on the meeting channel to see who wanted to join, those who weren't actively attending may have distracted me. (T7, First Cycle, Interview)

An excerpt from the observation on the same lesson is as follows:

It was a vocabulary focused lesson to review targeted vocabulary in specific contexts. The teacher was wasting time by frequently warning the students to participate. (T 7, First Cycle, Observation)

After PAR-based training, reflection and replanning were carried out on these problem areas, the developments reflected by T7 regarding her in-class practices are as follows:

I'm familiar with the features of MS Teams now. So, I preferred Breakout rooms for group work. It wasn't that hard. The students were able to discuss, take notes, exchange ideas, and help each other. Breakout rooms also helped slower or shy students to keep up with the pace of others. (T7, Second Cycle, Interview)

The same lesson recording indicated considerable increase in the use of technology and student participation compared to the first semester. An excerpt from the second observation is as follows:

It was a very productive lesson that kept the students fully engaged. All students actively participated, and the lesson objective was clearly achieved. Breakout Rooms allowed for a lot of collaborative discussion. I can say that technology was used efficiently and effectively. It was a great idea to make the students presenters, which allowed them to share their screens. (T7, Second Cycle, Observation)

The first cycle-work in the dimension of technology use was reflected in the second cycle and all the teachers started to use web tools in their classroom practices. The training workshops and the post-observation meetings with the teachers yielded the most effective results. However, there are still participants in need of improvement concerning student collaboration and participation in the classroom. The committee decided to continue the action research and use its power. Work on this issue will continue in the following semester. This cyclical continuation is the most important feature that distinguishes action research from other studies and is an indication that our study is based on action research.

According to [Willis and Edwards \(2014\)](#), action research is a repetitive cycle. After an action is completed, each cycle continues as observation, analysis, and action again. After the first cycle, the researchers mostly worked on improving classroom practices and reflecting on these practices. In this process, the teachers (n=3) who chose Course Participation as their PD practice shared their training experience with all the teachers. The course content was Curriculum Development (n=2) and Assessment/Evaluation (n=1). The teachers stated that the education they received supported them with student participation and collaboration in the chaos during the pandemic:

Student participation was low in the beginning because there was online education due to the pandemic. However, even a small technology-based tool, which I learned in the workshops, during my own research, or in the courses I attended, created a collaborative working environment. This encouraged my students to participate more. (T9, Third Cycle, Interview)

An excerpt from the lesson observation for the same teacher is as follows:

She was able to integrate technology into the lesson effectively. She seemed confident and comfortable with the Microsoft Teams and its functions. She allowed students to share their screens, and it was indeed a practical idea that allowed collaboration. (T9, Second Cycle, Observation)

All the teachers stated that PAR made the chaos more bearable by providing them with guidance during the pandemic:

When I look back at all the trainings, including the Assessment/Evaluation course, PD studies helped me to improve myself in this period by making it a little more bearable (T5, Third Cycle, Interview).

..... I felt bored as a teacher, and the students looked bored, too, when I used too many technological tools. Then I decided to continue with the ones that went better. As a result, I had the opportunity to discover the most useful tools (T11, Third Cycle, Interview).

Two teachers chose Collaborative Reflection as a PD practice. The trainer participated in the practice as the third teacher and guided the participants through the process. These teachers had the opportunity to enrich their professional knowledge, to recognize technology-based tools that support student participation, and to improve their teaching by observing each other's lessons:

I want to be involved in these collaborative reflections in the future, too. I can say that getting feedback from you improved me immensely. My lessons are much better thanks to these lesson

observations. I started to find more activities, to monitor the students better, practice more and look at new things. I did a lot to increase student attendance and participation. (T4, Second Cycle, Interview)

Two teachers carrying out Team Teaching stated that PAR provided them with the opportunity to reflect and collaborate. In fact, all the teachers (n=14) frequently stated that PAR provided collaboration between teachers and allowed for both individual and mutual reflection. They added that these two highlighted PAR effects supported their professional development and helped them cope with the current problems caused by the pandemic:

Before the PDU, we taught classes online but we felt like fish out of water because the pandemic that had just begun at that time. I think the biggest support of PAR was in terms of morale. We tried to overcome this difficult time with projects, trainings, reflections, and cooperation. Our PD practice was especially fun, it literally stopped us from giving up. (T14, Third Cycle, Interview)

The other teacher expressed the contribution of reflection to professional development as follows:

I have never collaborated so much before. Hours of meetings before and after Team Teaching, which changed my perspective on teaching. Student participation was the highest so far. Also, all the work we have done, the online materials we have prepared, and the sharing of platforms have all had an impact on student participation. (T3, Third Cycle, Interview)

Teachers' opinions were taken to evaluate the reflection of the professional development of the teachers on their classroom practices.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

4.1. Effects on professional development

According to [Kindon et al. \(2007\)](#), an important feature of PAR is that it removes the hierarchical relationship between the researcher and the participant as well as the one between action and research by replacing it with much more equal role specifications for all involved. Additionally, PAR enables teachers to take part in positive and constructive collaboration with ready and instant collegial sharing and helping ([Ayaya et al. 2020](#); [Nugent, 2019](#)). The teachers benefited from collegial learning and collaboration thanks to the equal and active involvement that PAR brings. The careful and regular flow of information throughout the process led to a sincere participation in the dissemination of experiences among the teachers and the researchers alike.

Literature shows PAR brings a change in the point-of-view of the practitioners, with a strong shift towards self-reflection on their pedagogical and teaching-related beliefs ([Laudonia and Eilks, 2018](#); [Pineda et al., 2022](#)). PAR allowed teachers to reflect on their own teaching and comparing their teaching-related beliefs to those owned by the other participants and the researchers as well. The collaboration among the teachers and between the teachers and researchers helped the participants work on their needs. Thus, they were convinced that development is possible at every stage of their career. This echoes the idea that after successful implementation of PAR, teachers turn into activists of their own learning, they begin to start their own initiatives and ask questions about the content and potential future activities of implementation and dissemination ([Nugent 2019](#)). It is also echoed in our findings that through PAR, teachers can address their every-day issues in their teaching ([Lambirth et. al., 2019](#)).

Furthermore, PAR brings about innovation and risk taking, new pedagogical knowledge and understandings, and increased confidence ([Ioannidou-Koutselini and Patsalidou, 2015](#)). PAR trainings allowed the participants to experiment new teaching techniques and use new technological tools more confidently and enthusiastically. This was possible since the participants did not feel any kind of hierarchical pressure throughout the process. On the contrary, they were actively involved in the mutual development stages. They frequently mentioned the positive effect of the comfort and support they received both from the researchers and the other participants. Such collaboration is essential for effective PD ([Mercer et al., 2022](#)). In addition, this aligns with the argument that PAR allows peer feedback and facilitator's feedback (Bayram & Canaran, 2018; [Miedijensky and Sasson, 2022](#)).

4.2. Impact on classroom practices

PAR brings changes and improvements in teaching methods and practices (Laudonia and Eilks, 2018; Nugent, 2019) and our findings indicate PAR has evidently helped teachers improve their use of technology in the classroom. Moreover, with PAR, there are positive changes in attitudes and competencies regarding testing and implementing new ideas (Ayaya et al., 2020). Majority of the participants came up with creative ideas to use the technological tools in their lessons. This resulted in increased confidence about teaching online. Because, the increase in the use of technology in distance education is one of the reasons why teachers prefer face-to-face education (Toprakçı and Hepsöğütü, 2022).

There is a transition from a teacher-centred approach to a student-centred one (Miedijensky and Sasson, 2022). This is enabled by teachers learning to listen more actively (Lambirth et. al., 2019). PAR helped teachers to use their time more effectively during online lessons. This was possible by reducing teacher talking time [TTT] and increasing student talking time [STT]. The technology-based tools presented in the trainings, too, led to increased student involvement in the lessons.

Based on these findings, the PAR researchers formulated the following recommendations:

The study took place in a newly established school with very few teachers, who were coincidentally, all females. Thus, it is recommended that future studies be carried out in schools with a larger and more diverse group of teachers, both in terms of gender and experience, to investigate whether the results would differ in such a varied setting.

Even though PAR improved the teachers' capacity for reflection, teamwork, and research in the School of Foreign Languages, further studies should be conducted to foster collaboration between other departments and faculties.

The contributions of PAR to coping with challenges in chaotic environments and supporting student participation can be further validated through experimental studies that evaluate student perspectives and measure academic skills. What is more, PAR's role in supporting professional development can be expanded through more research.

Last but not least, all institutions should undertake efforts to improve academic achievement and teaching quality by involving the reflection, collaboration, and research-based components of PAR. In addition, to overcome limitations, it is essential for other educators and administrators to support the PAR process.

Mesleki Gelişim İçin Katılımcı Eylem Araştırması

Prof.Dr.Şükran TOK
İzmir Demokrasi Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-8387-615X
sukran.tok@idu.edu.tr

Doç.Dr.Sevda DOLAPÇIOĞLU
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-2707-1744
sdolapcioglu@mku.edu.tr

Pınar Sabire ACAR (Dokt.Öğr.)
İzmir Demokrasi Üniversitesi
ORCID: 0000-0002-7463-1951
pinar.acar@izmirekonomi.edu.tr

Özet

Covid-19 Pandemi dönemiçevrimiçi eğitime ani geçiş, öğretmenler arasında belirsizlik ve strese neden olmuştur. Bu çalışma, pandemi kaynaklı kaos dönemlerinde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemede Katılımcı Eylem Araştırması [PAR]'nın rolünü ve PAR'ın ortaya çıkan zorluklarla başa çıkmada ne kadar etkili olduğunu incelemiştir. Çalışmaya Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde yabancı diller yüksekokulunda çalışanon dört İngilizce öğretmeni ve 267 öğrenci katılmıştır. Üç PAR döngüsü boyunca yeni kurulan İngilizce hazırlık okuluna mesleki gelişim desteği sağlanmıştır. Veriler gözlemler, yansımalar ve görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Nitel bulgular, PAR'ın öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıf içi uygulamalarına katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Pandeminin neden olduğu kaotik ortam ve o dönemde teknoloji tabanlı öğretim araçlarının zorunlu olarak uygulanması, mevcut çalışmanın yapıldığı dönemdeki temel zorluklardı. Bu zorluklar doğrudan öğrencinin derse katılımını azaltmıştır. Ancak PAR'ın uygulanması üzerine ortaya çıkan temaların analizi, katılımcı öğretmenlerin bu tür eylem araştırmalarını sınıf içi uygulamalarının gelişimi üzerinde önemli bir etkiye sahip araştırma türü olarak gördüklerini göstermiştir. Derslerde öğrenci katılımının artması ve teknoloji tabanlı öğretim kaynaklarının etkili kullanımı bu katkının sonuçlarıdır. Bu, PAR'ın sürecin başında yürütülen ihtiyaç analizinde bulunan sorunları önemli ölçüde ele aldığını göstermiştir. Dahası, araştırma, işbirliği ve yansıtma bileşenleri aracılığıyla PAR, öğretmenlerin bu sorun alanlarını ele almalarına önemli ölçüde destek olmuştur. Başlıca sorun alanları pandemi kaynaklı kaos ortamı ve o dönemde zorunlu olan teknoloji tabanlı öğretim araçlarının uygulanması olmuştur. Bu iki sorun doğrudan öğrencilerin derse katılım oranını düşürmüştür.

Anahtar Kelimeler: Katılımcı eylem araştırması, Öğretmen eğitimi, Profesyonel gelişim, Eylem planı.



**E-Uluslararası
Eğitim Araştırmaları
Dergisi**

Cilt: 15, No: 2, ss. 14-161

156

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2024.11.03
Kabul: 2024.12.26

Önerilen Atıf

Tok, Ş., Dolapçıoğlu, S. ve Acar, S.P. (20XX). Mesleki gelişim için katılımcı eylem araştırması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15 (2), 145-161. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1590067>

Genişletilmiş Özet

Problem: Öğretmenler yeni bilgi, tutum ve beceriler edinmelerini sağlayan mesleki gelişim (MG) programlarına katılarak mesleki yeterliliklerini artırabilirler. MG faaliyetlerine katılım, sınıf içi eğitimin kalitesine hem doğrudan hem de dolaylı katkıda bulunabilir (Borg, 2015). Öğretmenlerin mesleki gelişimi gerçekleştirme araçları farklı olsa da, amaç öğrencilerin daha iyi öğrenmesidir (Borg, 2015; Dhanavel, 2023). Bugün, öğretmenlerin sürekli öğrenmeye katılımlarının somut faydaları olduğu için mesleki gelişimin önemi konusunda bir fikir birliği vardır.

Opfer ve Pedder (2010, s. 414) bu faydaları üç kategoriye ayırmaktadır: öğrencilerde, öğretmenlerde veya okul uygulamalarında arzu edilen değişiklikler olarak 'doğrudan etkiler'; kariyer, statü veya maaş artışı olarak öğretmenlere 'dolaylı faydalar'; ve artan işe alım veya elde tutma olarak 'okula dolaylı faydalar'. Gerçekten de, öğretmenlerin kendi öğrenme topluluklarını oluşturmaları ve okuldaki meslektaşlarıyla birlikte mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları, etkili mesleki gelişimin önemli bir özelliğidir (Mercer, Farrell ve Freeman, 2022).

Bir mesleki gelişim programının hedeflenen son noktası, öğrenciler için daha iyi öğrenme çıktılarına paralel olarak eğitimin iyileştirilmesidir (Dhanavel, 2023). Bu, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında, tutumlarında ve inançlarında değişiklik elde edilerek gerçekleştirilebilir (Borko vd., 2010). Bu amaçla, çeşitli mesleki gelişim modelleri geliştirilmiş ve önerilmiştir ve şu anda mesleki gelişim uygulamaları, öğretmenleri katılımcı, sosyal, sorgulamaya dayalı ve bağlam içinde yer alan kanıta dayalı mesleki gelişimde birincil karar vericiler olarak görmektedir (Borg, 2015)., Darling-Hammond, Hyler ve Gardner'a (2017) göre, etkili PD işbirliğini destekler, iyi uygulama modellerini uygular, koçluk ve profesyonel destek sunar, geri bildirim ve yansıtma sağlar. Ayrıca sürdürülebilirlik.

Katılımcı eylem araştırması (PAR), öğretmenin ve öğrencinin bağlamsal ihtiyaçlarını, kolektif problem çözme, öğretmenlerin aktif öğrenmesini ve sorgulamasını, işbirliğini ve sürdürülebilirliği ele alır (Borko, vd., 2010). Ayrıca karşılıklı endişe ve zorlukları çözmede yardımcı olabilir (Kemmis, McTaggart ve Nixon, 2013). Buna göre, Katılımcı Eylem Araştırmaları mesleki gelişim problemlerini çözmek için uygun bir araç gibi görünmektedir. Ayrıca PAR'a katılan öğretmenler, kişisel gelişimin yanı sıra öğretim uygulamalarında değişiklik getiren ve daha da önemlisi uygulamaların yaygınlaşmasını sağlayan geliştirilmiş öz-yansıtmadan yararlanırlar (Morales, 2016). Bu nedenle, PAR, öğretmenleri fiziksel sınıf ortamından mahrum bırakan ve meslektaşlarından izole eden COVID-19 döneminde uygun bir mesleki gelişim yöntemi gibi görünmektedir. Türkiye'de işbirlikçi MG etkinlikleri çok yaygın değildir (Eroglu ve Özbek, 2023). Ayrıca, Türkiye'de çalışan yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimi için PAR uygulamasına yönelik yeterince araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırma bu boşluğu doldurması beklenmektedir.. Bundan dolayı bu araştırmada mesleki gelişimi desteklemede Katılımcı Eylem Araştırmasının rolü derinlemesine incelenerek sonuçlar tartışılmıştır.

Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için bu çalışma aşağıdaki soruları ele almayı amaçlamaktadır: Pandemi kaynaklı kaos dönemlerinde mesleki gelişimi desteklemede PAR'ın rolü nedir? PAR, ortaya çıkan zorlukların üstesinden gelmede ne kadar etkilidir? Pandemi kaynaklı kaos zamanlarında mesleki gelişimi desteklemede PAR'ın rolü nedir? PAR, ortaya çıkan zorluklarla başa çıkmada ne kadar etkilidir?

Yöntem: Bu çalışma, yeni kurulan bir İngilizce Hazırlık programında çalışan öğretmenlerin PD ile ilgili sorun ve ihtiyaçlarının çözümüne yönelik ilerlemeyi izleyen bir eylem araştırmasıdır. Programdaki öğretmenler, çevrimiçi derslerin nasıl verileceği konusunda hiçbir eğitim almamışlardır ve bu da stres ve endişeye neden olmuştur. Bu nedenle, bir bağlamda ortaya çıkan bir sorunu ona yüklenen anlamla yorumlamaya ve çözüm aramaya dayanan eylem araştırması (Cain, 2012) uygun görünmektedir.

Çalışma, Türkiye'de yeni kurulan bir devlet üniversitesinin lisans öğrencilerinin İngilizce dil eğitimi aldığı Yabancı Diller Yüksekokulu'nda gerçekleştirilmiştir. Mevcut araştırmadan iki ay önce okul, dil öğretmenlerinin gelişimi için hizmet içi destek sağlamak üzere bir Mesleki Gelişim Birim kurmuştur. Okulun hazırlık programında haftalık 20-25 ders saati iş yüküne sahip 19 kadın öğretmen görev yapmaktadır. Öğretmenlerden üçü yarı zamanlı olarak istihdam edilirken, geri kalan öğretmenler tam zamanlı olarak çalışmaktadır. Çalışma, katılmaya gönüllü olan on dört tam zamanlı öğretmen ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları iki kategoride açıklanmıştır: Görüşmeler ve gözlem formları. Ders gözlemlerinin

değerlendirilmesi için, ders kayıtları öğretmen eğitimi tarafından incelenmiş ve yazıya geçirilmiştir. Öğretmenler, gözlem için kaydedilen her bir ders hakkındaki düşüncelerini yazmışlardır. Her iki kayıt ve görüşme transkriptleri NVivo 12 Pro programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın geçerliliğini sağlamak için her döngüden önce ve sonra toplam beş komite toplantısı yapılmıştır. Görüşme verileri için, [Miles ve Huberman \(1994, s. 64\)](#) tarafından önerilen güvenilirlik formülü kullanılarak değerlendiriciler arası güvenilirlik .91 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Bulgular iki ayrı grupta sunulmuştur: PAR'ın mesleki gelişim üzerindeki etkileri ve sınıf içi uygulamalara yansısı. PAR'a dayalı olarak öğretmenlerden toplanan nitel verilerin analizi üç ana temayı ortaya koymuştur: mevcut sorun alanları [f(23); r(45)], PAR bileşenlerinden kaynaklanan katkılar [f(37);r(88)] ve sınıf içi uygulamalara katkılar [f(38);r(165)]. Bu temalarla ilgili kodlar incelendiğinde öğretmenler, PAR modelinin sınıf içi uygulamalarına en büyük katkısı sağladığını belirtmişlerdir [f(38); r(165)]. Bu katkılar, teknoloji tabanlı öğretim araçlarının etkili kullanımı [f(33);r(61)] ve bunun sonucunda öğrencilerin derse katılımının artması [f(36);r(79)] olarak ortaya çıkmıştır. Bu, PAR'ın sürecin başında yapılan ihtiyaç analizinde ortaya çıkan sorun alanlarında [f(23);r(45)] önemli bir katkısı olduğunu göstermektedir. Başlıca sorun alanları pandemi kaynaklı kaos ortamı [f(22);r(25)] ve o dönemde zorunlu olan teknoloji tabanlı öğretim araçlarının uygulanması [f(12);r(22)] olmuştur. Bu iki sorun doğrudan öğrencilerin derse katılım oranını düşürmüştür [f(12);r(18)]. Sorun alanlarının belirlenmesi, güncel ihtiyaçların belirlenmesinde ve bu sorun alanlarına yönelik eylem planlarının yapılmasında önemli bir yere sahiptir. Ayrıca PAR, özellikle yansıtma f(33);r(47) ve iş birliği f(31);r(51) ve araştırma f(16);r(23) yoluyla öğretmenlerin sorun alanlarıyla başa çıkmalarına önemli katkılarda bulunmuştur.

Alanyazın, PAR'ın uygulayıcıların bakış açısında bir değişim yarattığını, pedagojik ve öğretimle ilgili inançları üzerinde özdüşünsel düşünmeye doğru güçlü bir kayma olduğunu göstermektedir ([Laudonia ve Eilks, 2018; Pineda vd., 2022](#)). PAR, öğretmenlerin kendi öğretimleri üzerine düşünmelerine ve öğretimle ilgili inançlarını diğer katılımcıların ve araştırmacıların sahip olduğu inançlarla karşılaştırmalarına olanak sağlamıştır. Öğretmenler arasındaki ve öğretmenler ile araştırmacılar arasındaki işbirliği, katılımcıların ihtiyaçları üzerinde çalışmalarına yardımcı olmuştur. Böylece, kariyerlerinin her aşamasında gelişimin mümkün olduğuna ikna olmuşlardır. Bu durum, PAR'ın başarılı bir şekilde uygulanmasının ardından öğretmenlerin kendi öğrenmelerinin aktivistlerine dönüştüğü, kendi girişimlerini başlatmaya başladıkları ve uygulama ve yaygınlaştırmanın içeriği ve gelecekteki potansiyel faaliyetleri hakkında sorular sordukları fikrini yansıtmaktadır ([Nugent 2019](#)). Ayrıca, PAR aracılığıyla öğretmenlerin öğretimlerinde günlük sorunlarını işbirliği ile ele alabilecekleri durumlar oluşmuştur.

PAR, öğretim yöntemleri ve uygulamalarında değişiklikler ve iyileştirmeler sağlamaktadır ([Laudonia and Eilks, 2018; Nugent, 2019](#)). Araştırmada PAR'ın öğretmenlerin sınıfta teknoloji kullanımını iyileştirmelerine destek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası, PAR ile yeni fikirleri test etme ve uygulama konusunda tutumlarda ve yeterliliklerde olumlu değişiklikleri ortaya çıkarmaktadır ([Ayaya vd., 2020](#)). Bu çalışmada katılımcıların çoğu derslerinde teknolojik araçları kullanmak için yaratıcı fikirler ortaya koymuş ve çevrimiçi öğretim konusunda kendilerine olan güvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca PAR, yenilikçilik ve risk alma, yeni pedagojik bilgi ve anlayışlar konusunda gelişim sağlamaktadır ([Ioannidou-Koutselini ve Patsalidou, 2015](#)). PAR eğitimleri, katılımcıların yeni öğretim tekniklerini denemelerine ve yeni teknolojik araçları daha güvenle kullanmalarına olanak tanımıştır. Bu, katılımcıların süreç boyunca herhangi bir hiyerarşik baskı hissetmemeleri nedeniyle mümkün olmuştur. Aksine, karşılıklı gelişim süreçlerine aktif olarak katılmışlardır. Hem araştırmacılardan hem de diğer katılımcılardan aldıkları desteğin olumlu etkisinden sıklıkla bahsetmişlerdir. Böyle bir iş birliği, etkili MG

için önemlidir (Mercer vd., 2022). Ayrıca, bu, PAR'ın akran geri bildirimine ve işbirlikli geri bildirimine izin verdiği argümanı ile uyumludur (Bayram ve Canaran, 2018; Miedijensky ve Sasson, 2022).

Öneriler

Bu çalışmanın örneklemini yeni kurulmuş bir yabancı diller yüksekokulunda görev yapan kadın ve mesleklerinin ilk yıllarında olan öğretmenler oluşturmaktadır. , Bu nedenle, gelecekteki çalışmalar, hem cinsiyet hem de deneyim açısından farklı öğretmen grupları üzerinde uygulanabilir.

PAR, Yabancı Diller Okulu'ndaki öğretmenlerin, ekiple çalışma, düşünme ve araştırma becerilerini geliştirmiş olsa da, diğer bölümler ve fakülteler arasındaki iş birliğini teşvik çalışmaları yürütülebilir.

PAR'ın kaotik ortamlarda zorluklarla başa çıkma ve öğrenci katılımını destekleme konusundaki katkıları, öğrenci bakış açılarını değerlendiren ve akademik becerileri ölçen deneysel çalışmalar yürütülebilir.

REFERENCES / KAYNAKÇA

- Dolapçioğlu, (2019). In action research: Method, approach, models and planning. In A.S. Saracaloğlu and A. K. Eranıl, (Eds.), *Eğitimde Eylem Araştırmaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 279-310.
- Ayaya, G. I., Makoelle, T. M. & Van Der Merwe, M. (2020). *Participatory action research: A tool for enhancing inclusive teaching practices among teachers in South African Full-Service Schools*. SAGE Open, 10(4), 215824402096357. <https://doi.org/10.1177/2158244020963576>
- Balushi, K. A. (2021). Effectiveness of TESOL Teachers Continuous Professional Development: Perspectives form Oman. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.12n.1.p.1>
- Bayram, İ., & Canaran, Ö. (2018). Reflections on a teacher-led CPD Model for EFL Teachers. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. Retrieved from <https://doaj.org/article/fce1a94b96574040b1bdc104675cc24b>
- Bhatt, S. P. (2021). Self-directed professional development: EFL teachers' understanding. *International Journal of Language and Literary Studies*, 3(4), 196-208. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v3i4.737>
- Borg, S. (2015). Overview-Beyond the workshop: CPD for English Language Teachers. Professional development for English language teachers. In: S. Borg, (Ed.) *Perspectives from Higher Education in Turkey*. Ankara: British Council, 5-12.
- Borko, H., Jacobs, J. & Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. In *Elsevier eBooks* (pp. 548-556). <https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00654-0>
- Burns, A. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching: A guide for Practitioners*. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB00607562>
- Cain, T. (2012). Too hard, too soft or just about right: paradigms in music teachers' action research. *British Journal of Music Education*, 29(3), 409-425. <https://doi.org/10.1017/s0265051712000290>
- Chevalier, J. M. & Buckles, D. J. (2019). *Participatory Action Research: Theory and Methods for Engaged Inquiry*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson Education.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. and Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning (Educational Change and Development Series)*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf>
- Dhanavel, S. P. (Ed.) (2022). *Continuing Professional Development of English Language Teachers: Perspectives and Practices from India*. Singapore: Springer
- Eroglu, M. & Özbek, R. (2023). Examining Teachers' Participation in Professional Development in Terms of Their Demographic Characteristics. *Excellence in Education Journal*, 12(1), 55-81.
- Farrell, T. S. C. (2013). *Reflective practice in ESL Teacher Development Groups: From Practices to Principles*. Retrieved from <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BB16377155>
- Geldenhuys, J. & Oosthuizen, L. C. (2015). Challenges influencing teachers' involvement in continuous professional development: A South African perspective. *Teaching and Teacher Education*, 51, 203-212. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.010>

- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T. & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educational Review*. Retrieved from <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/104648>
- Huhtala, A. & Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher training: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11.
- Ioannidou-Koutselini, M. & Patsalidou, F. (2015). Engaging school teachers and school principals in an action research in-service development as a means of pedagogical self-awareness. *Educational Action Research*, 23(2), 124-139.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In: N. Denzin and Y. Lincoln (Eds). *The Handbook of Qualitative Research*. India: Sage, 567-607.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R. (2013). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Retrieved from https://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/88583/1/2014_Book_TheActionResearchPlanner.pdf
- Kennedy, A. (2011). Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.534980>
- Kindon, S., Pain, R. & Kesby, M. (2007). *Participatory Action Research Approaches and methods: Connecting People, Participation and Place*. Routledge.
- Koç, E. M. (2016). A general investigation of the In-Service training of English language teachers at elementary schools in Turkey. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. Retrieved from <https://doaj.org/article/13d7a2e43b424abba47cae87596881af>
- Lambirth, A., Cabral, A., McDonald, R., Philpott, C., Brett, A. & Magaji, A. (2019). Teacher-led professional development through a model of action research, collaboration and facilitation. *Professional Development in Education*, 47(5), 815-833. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685565>
- Laudonia, I. & Eilks, I. (2018). Reflections on a Three-Year-Long Teacher-Centered, participatory Action research experience on teaching chemical bonding in a Swiss vocational school. *Education Sciences*, 8(3), 141-156. <https://doi.org/10.3390/educsci8030141>
- Liu, K., Miller, R. I. & Jahng, K. E. (2016). Participatory media for teacher professional development: toward a self-sustainable and democratic community of practice. *Educational Review*, 68(4), 420-443. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1121862>
- Mercer, S., Farrell, C. & Freeman, D. (2022). *Self-directed Professional Development in ELT*. Oxford: Oxford University Press.
- Miedijensky, S. & Sasson, I. (2020). Participatory action research as a way to innovate mathematics and science teaching, teachers' professional development perceptions and performances. *Educational Action Research*, 30(1), 39-60. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1802320>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- Morales, M. P. E. (2015). Participatory Action Research (PAR) cum Action Research (AR) in Teacher Professional Development: A Literature Review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165. <https://doi.org/10.21890/ijres.01395>
- Mustafa, B., & Paçariz, Y. (2021). Exploring teachers' perceptions of professional development: The case of Kosova. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1210-1224. <https://doi.org/10.52462/jlls.86>
- Nugent, K. L. (2019). Exploring the teaching of culture in the foreign language classroom within the context of collaborative professional development: a critical participatory action research study. *Educational Action Research*, 28(3), 497-517. <https://doi.org/10.1080/09650792.2019.1577148>
- Opfer, D. D., & Pedder, D. (2010). Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England. *the Curriculum Journal*, 21(4), 413-431. <https://doi.org/10.1080/09585176.2010.529651>
- Ördem, E. (2021). Participatory action research in a listening-speaking class in second language teaching: towards a critical syllabus. *Educational Action Research*, 31(1), 4-20. <https://doi.org/10.1080/09650792.2021.1898431>
- Padwad, A. (2022). Continuing Professional Development and Culture: Developing as an English Teacher in India. In *Continuing professional development of English language teachers: perspectives and practices from India* (pp. 19-36). https://doi.org/10.1007/978-981-19-5069-8_2
- Parrello, S., Iorio, I., Carillo, F., & Moreno, C. (2019). Teaching in the Suburbs: participatory action research against educational wastage. *Frontiers in Psychology*, 10, 2308.

- Pineda, H., Lorca, A., Cortes, S., Gador, S., Mangompit, R. M., Pacaldo, F. J. & Lorca, E. (2022). Development and Evaluation of a Professional Development Program on Designing Participatory Action Research Projects for Basic Education Teachers. *Advanced Education*, 21, 161-184. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.266663>
- Reimers, F. M. & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD*. Retrieved April, 14(2020), 2020-04.
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional Development for Language Teachers: Strategies for Teacher learning*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511667237>
- Saberi, L. & Amiri, F. (2016). A Qualitative Study of Iranian EFL University Teachers' Attitude towards Professional Development. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(3), 591-598. <https://doi.org/10.17507/jltr.0703.22>
- Sagor, R. (2010). *The Action Research Guidebook: A Four-Stage Process for Educators and School Teams*. Corwin Press.
- Saldaña, J. & Omasta, M. (2016). *Qualitative research: Analyzing life*. Sage Publications.
- Sokal, L., Trudel, L. G. E., & Babb, J. (2020). Supporting Teachers in Times of Change: The Job Demands- Resources Model and Teacher Burnout during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>
- Somantri, C. & Iskandar, H. (2021). The impact of CPD in teaching, and the role of principal in promoting CPD. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research/Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210212.074>
- Stringer, E. T. (2014). *Action research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Toprakçı, E. ve Hepsöğütü, Z. B. (2022). Anadolu lisesi öğretmenlerinin uzaktan öğretime ilişkin sorun kaynağı algıları. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal of Leadership Training (IJOLT)*, 6(2), 1-14. TrDoi: <https://trdoi.org/10.26023458/uled.1166943>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). COVID-19 Impact on Education. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Uztosun, M. S., Skinner, N. & Cadorath, J. (2014). An action research study designed to implement student negotiation to improve speaking classroom practice in Turkey. *Educational Action Research*, 22(4), 488-504. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.904238>
- Willis, J. W. & Edwards, C. (Eds.). (2014). *Action research: Models, methods, and examples*. IAP.

Conflict of Interest Declaration

The authors declare no potential conflicts of interest related to the research, authorship and/or publication of this article.

Support/Funding Information

The authors have not received any financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Ethics Declaration

For this research, ethical permission was obtained from the decisions of İzmir Demokrasi University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board dated 07.12.2020 and numbered 12-09.

Declaration of Use of Artificial Intelligence

There is no direct or indirect contribution of artificial intelligence in any part of the article.