ISSN: 2632-1734
CUDES
JOURNAL OF CURRENT DEBATES IN SOCIAL SCIENCES

Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Tutumları ile Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fatih KANA[2]
Gül KARAİSAOĞLU[1]

MAKALE BİLGİSİ:

Beyan (Tez/ Bildiri): Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Proje No: SYL-2026-5596. Bu araştırma, Gül KARAİSAOĞLU'nun yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bu araştırma, 26-28 Haziran'da İzmir'de gerçekleşen INTERNATIONAL WESTERN ANATOLIA SCIENTIFIC RESEARCH CONGRESS'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Telif Hakkı & Lisans: Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Benzerlik Raporu: Alındı

Makale Türü: Araştırma makalesi

Makale Kayıt Tarihi: 25.07.2026

Onay Tarihi: 15.09.2026

Atıf: Kana, F. & Karaisaoğlu, G. (2026). Geçici Koruma Altındaki Suriyeli Ortaokul Öğrencilerinin Hayat Boyu Öğrenme Tutumları ile Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of Current Debates in Social Sciences,* 9(2), 28-41.
DOI: 10.29228/cudes.95557

Özet

Bu araştırmada, geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenme tutumları ile bilişim teknolojilerine yönelik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. İlişkisel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini, Türkiye'nin doğusundaki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 186 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Hayat Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği ve Bilişim Teknolojileri Kullanım Yeterliliği Ölçeğiyle toplanmış; t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon analiziyle çözümlenmiştir. Kız öğrenciler incelenen üç boyutta da erkeklerden daha yüksek puan almıştır. On dört yaşındaki öğrenciler yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik ile bilişim öz-yeterliğinde daha yüksek puan alırken öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama boyutundaki yaş farkı anlamlı bulunmamıştır. Sekizinci sınıf öğrencileri ise üç boyutun tamamında yedinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek puan almıştır. Türkçe yeterliği ve ebeveyn eğitim durumuna göre anlamlı farklılıklar belirlenmekle birlikte ebeveyn eğitimi ile puanlar arasında doğrusal bir artış gözlenmemiştir. İnternet ve sosyal medya kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bilişim öz-yeterliği, öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama ile yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlikle pozitif yönde ilişkili bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hayat Boyu Öğrenme, Bilişim Öz-Yeterliği, Geçici Koruma, Suriyeli Öğrenciler.

Examining The Relationship Between Lifelong Learning Attitudes and Information Technology Self-Efficacy Perceptions of Syrian Middle School Students Under Temporary Protection

Abstract

This study examined the relationship between lifelong learning attitudes and perceived ICT self-efficacy among Syrian middle school students under temporary protection. The sample comprised 186 students attending a public middle school in eastern Türkiye. Data were collected using the Lifelong Learning Attitude Scale and the Information Technology Use Competency Scale and analyzed through t-tests, one-way analysis of variance, and Pearson correlation analysis. Female students scored higher than male students across all three dimensions. Fourteen-year-old students reported higher creative thinking and individual-social competence and ICT self-efficacy scores, whereas the age difference in self-directed learning and information seeking was not significant. Eighth-grade students scored higher than seventh-grade students in all three dimensions. Significant differences were observed according to Turkish-language proficiency and parental education; however, scores did not increase linearly with parental education. No significant differences were found according to daily internet or social media use. ICT self-efficacy was positively associated with self-directed learning and information seeking and with creative thinking and individual-social competence.

Keywords: Lifelong Learning, ICT Self-Efficacy, Temporary Protection, Syrian Students.

[1] Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 0009-0001-5647-0154, gkaraisaoglu@gmail.com .
[2] Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, 0000-0002-1087-4081, fatihkana@comu.edu.tr

1. GİRİŞ

Zorunlu göç, çocukların eğitim hakkına erişimini ve eğitim yaşamlarını kesintisiz biçimde sürdürebilmelerini küresel ölçekte etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Suriye'de 2011 yılında başlayan çatışmaların yol açtığı kitlesel yerinden edilme hareketi, milyonlarca çocuğun eğitim sürecinin kesintiye uğramasına neden olmuştur. Suriye'ye coğrafi yakınlığı ve uyguladığı geçici koruma politikası nedeniyle Türkiye, Suriyeli çocukların ulusal eğitim sistemine katılımını sağlayan başlıca ev sahibi ülkelerden biri hâline gelmiştir. Nitekim 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de bulunan okul çağındaki 850 bini aşkın Suriyeli çocuğun yaklaşık 650 bini örgün eğitime devam etmiştir. Bununla birlikte ilkokul ve ortaokul düzeyinde %90'ın üzerine çıkan okullaşma oranının ortaöğretimde %42'ye gerilemesi, eğitime erişimde sağlanan ilerlemenin eğitim kademeleri arasında aynı ölçüde sürdürülemediğini göstermektedir (United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2026).

Türkiye'deki geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin eğitim entegrasyonu sadece okula kayıt oranlarının artırılması veya dil öğretimi gibi tekil boyutlara sığdırılamayacak derecede karmaşık bir yapı sergilemekte dolayısıyla bu süreçlerin erişim, nitelik, sosyal bütünleşme ve sürdülebilirlik boyutlarını bir arada değerlendiren bütüncül bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir (Arslanoğlu vd., 2021; Ünal, 2022; Yiğit vd., 2021). Eğitime erişim boyutu incelendiğinde özellikle uzaktan eğitim süreçlerinde geçici koruma altındaki öğrencilerin çeşitli altyapısal ve sosyoekonomik engellerle karşılaştığı görülmektedir. Bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi teknolojik cihazların yetersizliği, sınırlı internet erişimi, kalabalık ailelerde cihazların paylaşılması ve evde uygun bir çalışma ortamının bulunmaması gibi hane içi kısıtlılıklar, öğrencilerin derslere düzenli ve etkin katılımlarını güçleştirerek eğitim olanaklarından eşit biçimde yararlanmalarını sınırlandırabilmektedir (Arslanoğlu vd., 2021; Karakaya Altıok vd., 2025; Ünal, 2022). Maddi imkansızlıklar nedeniyle bazı ortaokul öğrencilerinin çalışmak zorunda kalması erişimi tamamen keserken kriz anlarında cihaz kullanımında erkek çocuklara öncelik verilmesi gibi toplumsal cinsiyet rolleri de kız çocuklarının kırılganlığını artırmıştır (Arslanoğlu vd., 2021; Karakaya Altıok vd., 2025). Eğitimin niteliği boyutu ise dilsel engeller, pedagojik sınırlılıklar ve ortografik zorluklarla şekillenmektedir. Türkçe dil yetersizliği, etkileşimden uzak düz anlatım odaklı derslerin anlaşılabilirliğini düşürmekte velilerin de Türkçe bilmemesi sebebiyle ödev takibi ve dijital sistemlerin kullanımı neredeyse imkansızlaşarak öğrenme kayıplarını derinleştirmektedir (Yiğit vd., 2021; Karakaya Altıok vd., 2025; Ünal, 2022). Bu süreçte standart müfredat ve ders kitaplarının sığınmacı öğrencilerin dil düzeyinin çok üstünde kalması derse katılımı olumsuz etkilerken, okuma metinleri ve etkinliklerin "değiştirme, azaltma, yerine koyma" ilkeleriyle öğrencilerin hazırbulunuşluğuna göre uyarlanmasının akademik katılımı anlamlı ölçüde artırdığı saptanmıştır (Durhat ve Ökten, 2021). Özellikle ilk okuma-yazma eğitiminde, Arap ve Türk alfabesi arasındaki sesbilgisel ve yapısal farklar sığınmacı öğrencilerin harfleri karıştırmasına, satır oryantasyonunu kaybetmesine ve dikte çalışmalarında ünlü harfleri yazmayıp sadece sessiz harfleri kullanmasına yol açarak temel okuryazarlık kalitesini düşürmektedir (Kırıcı ve Çetin, 2025). Tüm bu sistemik engeller karşısında eğitimin niteliğini artıran en kilit unsur; sığınmacı çocukları akranlarıyla eşleştiren, duyusal/görsel materyalleri zenginleştiren ve akran desteğini planlı kullanan öğretmenlerin kapsayıcı pedagojik çabaları ve olumlu tutumlarıdır (Halef ve Göçen, 2021; Terzi vd., 2019; Yiğit vd., 2021).

Eğitim ortamlarında sunulan bu kurumsal ve pedagojik desteklerin ötesinde, öğrenmenin değişen koşullar altında sürdürülebilmesini sağlayan temel bireysel yapılardan biri hayat boyu öğrenmedir. Hayat boyu öğrenme; bireyin yaşamının farklı dönemlerinde bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmesini, öğrenme gereksinimlerini fark etmesini, ulaşılabilir amaçlar belirlemesini, bilgi kaynaklarına erişmesini ve kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu üstlenmesini kapsayan sürekli ve öz-yönelimli bir süreçtir. Bu sürecin temel bileşenleri arasında yer alan öğrenme motivasyonu, öz-yönelim, bilgi arama, yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlikler, özellikle ortaokul döneminde gelişerek sonraki öğrenme yaşantılarına temel oluşturmaktadır. Söz konusu yeterlikler; eğitim dili ve sistemi değişen, önceki eğitim yaşantıları kesintiye uğrayabilen ve okul dışı öğrenme kaynaklarına eşit koşullarda erişemeyen geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler açısından daha belirgin bir önem taşımaktadır. Nitekim dijital okuryazarlık ve çevrim içi bilgi arama becerilerinin, bireylerin öğrenmelerini bağımsız biçimde sürdürebilmelerini desteklediği ve hayat boyu öğrenme tutumlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu belirtilmektedir (Tekedere ve Göker, 2023; Elçi, 2024).

Hayat boyu öğrenmenin sürdürülebilmesinde önemli bir araç olan dijital teknolojilerden etkili biçimde yararlanabilmek, yalnızca bu teknolojilere erişmeyi değil, aynı zamanda gerekli dijital yeterliklere ve öz-yeterlik algısına sahip olmayı gerektirmektedir. Dijital yeterlik; teknik cihaz kullanımının ötesinde bilgi ve veri okuryazarlığı, dijital iletişim ve iş birliği, içerik üretimi, güvenlik ve problem çözme becerilerini kapsayan çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Vuorikari vd., 2022; Fraillon ve Duckworth, 2024). Bilişim teknolojilerine yönelik öz-yeterlik ise öğrencinin dijital ortamlarda karşılaştığı görevleri başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin inancını ifade etmekte; teknoloji kullanımı, bağımsız öğrenme davranışları ve bilgisayar-bilgi okuryazarlığıyla yakından ilişkili bulunmaktadır (Rohatgi vd., 2016; Hatlevik vd., 2018). Bu doğrultuda dijital teknolojiler, geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin dil öğrenmelerini, eğitim kaynaklarına erişmelerini ve okul dışındaki öğrenme süreçlerini devam ettirmelerini destekleyebilecek önemli olanaklar sunmaktadır. Bununla birlikte cihaz ve internet bağlantısına erişimde yaşanan eşitsizlikler, dijital içeriklerin dil ve düzey bakımından uygun olmaması, evdeki öğrenme ortamının sınırlılıkları ve öğretmen desteğinin yetersizliği, bu olanaklardan etkili biçimde yararlanılmasını güçleştirebilmektedir (Dreesen vd., 2021; Reinprecht vd., 2021). Nitekim Türkiye'de geçici koruma altındaki öğrencilerin uzaktan eğitim deneyimlerini inceleyen araştırmalar da cihaz ve internet yetersizliği ile dil sorunlarının öğrencilerin canlı derslere katılımını ve motivasyonunu ciddi ölçüde azalttığını ortaya koymuştur (Arslanoğlu vd., 2021; Kayman ve Elkatmış, 2021; Karakaya Altıok vd., 2025; Ünal, 2022). Ayrıca geçici koruma altındaki Suriyelilerle yürütülen güncel çalışmalar, dijital becerilerin yalnızca teknoloji kullanım sıklığıyla açıklanamayacağını; erişim olanakları, eğitim düzeyi ve sosyoekonomik koşullara bağlı olarak farklılaşabildiğini göstermektedir (Narmanlıoğlu ve Bayrakcı, 2023; Akyol, 2025).

Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, alanyazının büyük ölçüde öğrencilerin okula uyumları, akran ilişkileri, sosyal kabul ve toplumsal bütünleşme deneyimleri üzerinde yoğunlaştığı; bu konuların ise çoğunlukla ilkokul düzeyinde ele alındığı görülmektedir (Bozan vd., 2021; Türnüklü vd., 2020; Yiğit vd., 2021). Söz konusu çalışmalarda geçici koruma altındaki çocuklarla ev sahibi toplumdaki akranlarının karşılıklı tutumları, sosyal kabul dinamikleri ve öğretmenler ile rehber öğretmenlerin sürece ilişkin algıları öne çıkmaktadır (Benli Özdemir, 2018; Terzi vd., 2019). Eğitime katılımı sınırlandıran dil engeli ve öğretim içeriklerinin uyarlanması gibi sorunlar ise genellikle alfabe farklılıklarından kaynaklanan ilk okuma-yazma güçlükleri veya Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin dil düzeylerine göre sadeleştirilmesi çerçevesinde incelenmiştir (Durhat ve Ökten, 2021; Kırıcı ve Çetin, 2025). Covid-19 pandemisiyle birlikte öğrencilerin dijital teknolojilerle ilişkisi uzaktan eğitim kapsamında araştırılmaya başlanmış olsa da bu çalışmaların ağırlıklı olarak cihaz yetersizliği, internet erişimi ve teknik altyapı eksikliği gibi fiziksel dijital uçurum göstergelerine odaklandığı anlaşılmaktadır (Arslanoğlu vd., 2021; Ünal, 2022; Karakaya Altıok vd., 2025). Benzer biçimde öğrencilerin okula yönelik tutumlarını inceleyen sınırlı sayıdaki araştırma da akran ilişkileri ve okul yönetimine ilişkin algıları çoğunlukla betimsel düzeyde değerlendirmiştir (Halef ve Göçen, 2021). Güncel çalışmalar, dijital yeterlik ve bilişim teknolojilerine yönelik öz-yeterliğin bilgi arama, öz-yönelimli öğrenme, öğrenci katılımı ve bilgisayar-bilgi okuryazarlığıyla; dijital becerilerin ise hayat boyu öğrenme tutumlarıyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Hatlevik vd., 2018; Pan, 2020; Tekedere ve Göker, 2023; Elçi, 2024). Buna karşın geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojilerine yönelik öz-yeterlik algıları ile hayat boyu öğrenme tutumlarını birlikte inceleyen araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, söz konusu değişkenler arasındaki ilişkileri doğrudan öğrenci verilerine dayanarak incelemesi ve öğrencilerin eğitim deneyimlerini erişim sorunlarının yanı sıra motivasyon, biliş ve dijital yeterlik boyutlarıyla ele alması bakımından alanyazına katkı sunmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırmada, geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenme tutumları ile bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi şöyledir: "Geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenme tutumları ile bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır ve bu değişkenlere ilişkin puanlar öğrencilerin demografik özelliklerine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?" Bu problem doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenme tutumları ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik algıları; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, Türkçe yeterlik düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük internet kullanım süresi ve günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

- Geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenme tutumu puanları ile bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve düzeyini herhangi bir müdahale olmaksızın incelemeyi amaçlayan betimsel bir araştırma modelidir (Büyüköztürk vd., 2024). Araştırmada geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenmeye yönelik tutumları ile bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca bu değişkenlere ilişkin puanların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, Türkçe yeterlik düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük internet kullanım süresi ve günlük sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir.

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evrenini Türkiye'nin doğusunda yer alan bir ildeki geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu ise belirlenen katılım ölçütlerini karşılayan ve araştırmanın yürütüldüğü devlet ortaokulunda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme birlikte kullanılmıştır. Katılımcıların geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencisi olmaları temel ölçüt olarak belirlenmiş; bu ölçütü karşılayan ve araştırmacının ulaşabildiği okulda öğrenim gören gönüllü öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir (Creswell ve Creswell, 2018; Patton, 2015). Araştırmanın katılım ölçütleri; öğrencinin geçici koruma altında bulunan Suriye uyruklu bir öğrenci olması, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında araştırmanın yürütüldüğü okulun 7. veya 8. sınıfında aktif olarak kayıtlı bulunması ve araştırmaya gönüllü katılım göstermesi olarak belirlenmiştir. Bu ölçütleri karşılayan toplam 186 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılanların demografik bilgileri

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	146	78,5
	Erkek	40	21,5
Yaş	13	122	65,6
	14	64	34,4
Sınıf	7. sınıf	94	50,5
	8. Sınıf	92	49,5

Örneklemin demografik özellikleri incelendiğinde öğrencilerin %78,5'inin kız (n=146), %21,5'inin erkek (n=40) olduğu görülmektedir. Katılımcıların %65,6'sı 13 yaşında (n=122), %34,4'ü 14 yaşındadır (n=64). Sınıf düzeyi bakımından öğrencilerin %50,5'i 7. sınıfta (n=94), %49,5'i ise 8. sınıfta (n=92) öğrenim görmektedir.

2.3.Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak iki ölçek kullanılmıştır.

2.3.1.Hayat Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Hayat Boyu Öğrenme Tutum Ölçeği, Topdağı (2019) tarafından ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenmeye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilgili alanyazın incelenerek 40 maddelik bir deneme formu hazırlanmış ve maddeler kapsam geçerliği bakımından uzman görüşüne sunulmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, güvenirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach alfa iç tutarlılık analizi gerçekleştirilmiştir. KMO katsayısı .914 olarak hesaplanmış, Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(78) = 1560.784$, $p < .001$). Faktör analizi sürecinde ortak varyansı .32'nin altında kalan maddeler aşamalı olarak çıkarılmış ve her madde çıkarımından sonra analiz yenilenmiştir. Yapılan analizler sonucunda 13 maddeden oluşan nihai ölçek formu elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yapısı bu araştırmanın örneklemi üzerinde yeniden incelenmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğunu değerlendirmek amacıyla KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testi

hesaplanmıştır. KMO katsayısı .896 olarak belirlenmiş; Bartlett küresellik testi anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(78) = 1464.854$, $p < .001$). Bu sonuçlar, verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Temel bileşenler analizi kullanılarak gerçekleştirilen analizde, faktörlerin yorumlanabilirliğini artırmak amacıyla Varimax dik döndürme tekniğinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktörün özdeğeri 6.726 olup toplam varyansın %51.740'ını, ikinci faktörün özdeğeri ise 1.248 olup toplam varyansın %9.602'sini açıklamıştır. İki faktörün birlikte açıkladığı toplam varyans %61.343'tür. Döndürme sonrasında birinci faktör toplam varyansın %30.996'sını, ikinci faktör ise %30.346'sını açıklamıştır. Döndürülmüş bileşenler matrisi ve madde içerikleri birlikte değerlendirilerek çapraz yüklenen maddeler, baskın faktör yükleri ve kuramsal uygunlukları doğrultusunda ilgili faktörlere atanmıştır. Birinci faktör; m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9 ve m12 olmak üzere sekiz maddeden oluşmuş ve "Öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimi" olarak adlandırılmıştır. İkinci faktör ise m1, m2, m10, m11 ve m13 olmak üzere beş maddeden oluşmuş ve "Yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik" olarak adlandırılmıştır. Buna göre ölçeğin mevcut örneklemde 13 madde ve iki faktörden oluşan bir yapı sergilediği belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. 13 maddelik ölçeğin tamamına ilişkin katsayı ,920 olarak bulunmuştur.

2.3.2.Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlilik Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Bilişim Teknolojileri Öz-Yeterlilik Ölçeği, Topdağı (2019) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde ilgili alanyazın doğrultusunda öğrencilerin bilişim teknolojilerine ilişkin yeterlik algılarını ölçmeye yönelik bir madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda 45 maddelik deneme formu hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmek amacıyla 454 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi, güvenirliğini belirlemek amacıyla ise Cronbach alfa iç tutarlılık analizi yapılmıştır. Faktör analizine uygunluğu değerlendirmek amacıyla hesaplanan KMO katsayısı .946 olarak bulunmuş, Bartlett küresellik testi ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2(300)=5400.967$, $p<.001$). Faktör analizi sürecinde ortak varyans değeri .32'nin altında kalan maddeler ile iki faktörde binişiklik gösteren ve faktör yükleri arasındaki fark .10'dan küçük olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Her madde çıkarımından sonra faktör analizi yeniden gerçekleştirilmiş ve analizler sonucunda ölçeğin 19 maddeden oluşan nihai yapısı elde edilmiştir. Ölçeğin toplam açıkladığı varyans %57.7 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile incelenmiştir. Bu değer ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmacılar tarafından ölçeğin iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz Yeterlik Algısı Ölçeği'nin 19 maddelik tamamına ilişkin Cronbach alfa katsayısı ise ,963'tür.

2.4.Veri Analizi

Araştırmada veri analizine başlamadan önce değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenerek değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Normal dağılım tablosu

Boyut	Çarpıklık (skewness)	Basıklık (kurtosis)
Özyönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	,039	-1,160
Yaratıcı Düşünme ve Bireysel Sosyal Yeterlik	-,071	-1,210
Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı	-,108	-1,079

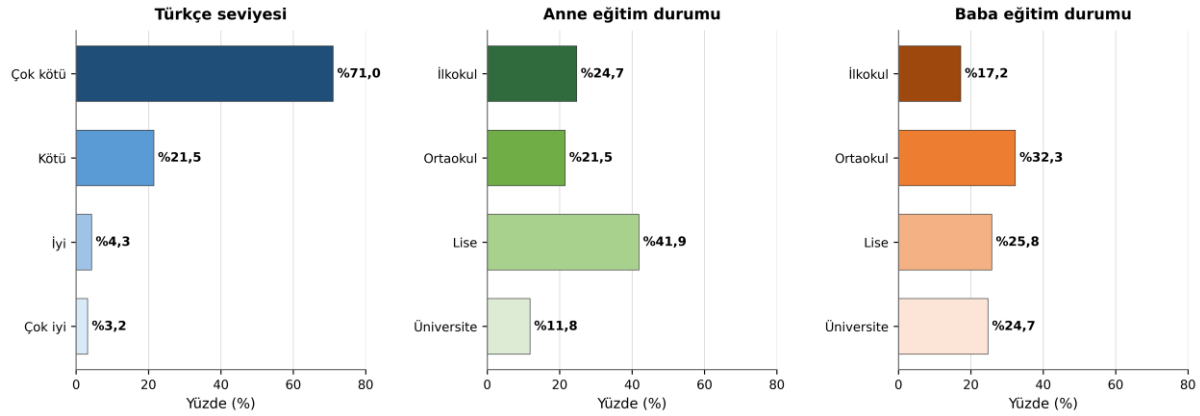
Tablo 2'de sunulan bulgulara göre Öz-yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi değişkeninin çarpıklık değeri .039, basıklık değeri –1.160; Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik değişkeninin çarpıklık değeri –.071, basıklık değeri –1.210; Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı değişkeninin çarpıklık değeri –.108, basıklık değeri ise –1.079 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında çarpıklık ve basıklık değerlerinin ±1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) ya da ±2.0 aralığında olması, dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğine işaret etmektedir. Bu araştırmada bütün değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin söz konusu sınırlar içinde yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda korelasyon, t-testi ve ANOVA gibi parametrik analizlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

2.5. Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan ölçme araçları özgün Türkçe formlarıyla uygulanmıştır. Uygulama öncesinde maddelerin öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini değerlendirmek amacıyla araştırma örneklemine dâhil edilmeyen öğrencilerle pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada öğrencilerin anlamakta güçlük yaşadığı maddeler belirlenmiş ve bu maddeler, ölçeğin özgün anlamı değiştirilmeden açıklanmıştır. Asıl uygulamada bütün öğrencilere aynı yönerge verilmiş; okuma güçlüğü yaşayan öğrencilere maddelerin anlamını değiştirmeyecek ve yanıtları yönlendirmeyecek biçimde standart okuma desteği sağlanmıştır. Öğrencilerin yanıtlarını etkilememek amacıyla maddeler örneklerle açıklanmamış ve araştırmacı tarafından yorumlanmamıştır.

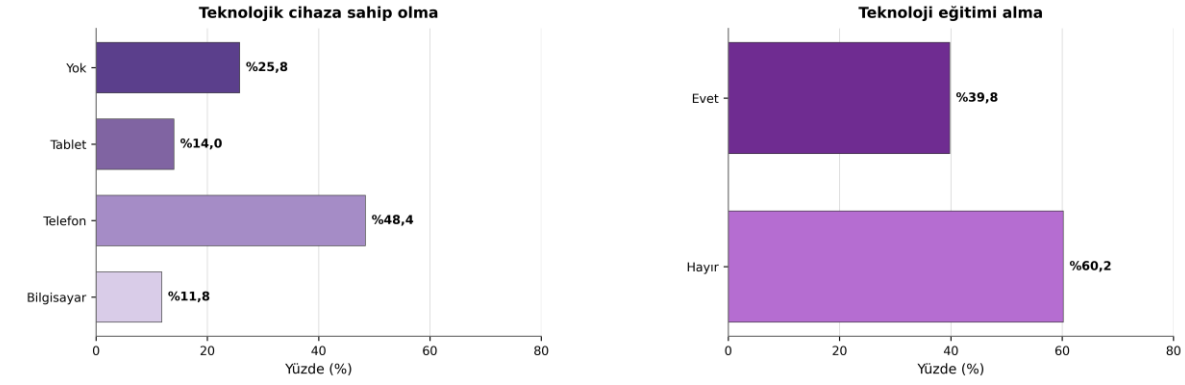
3.BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinden ulaşılan bulgular sunulmuştur.



Şekil 1. Katılımcıların Türkçe düzeyi ile anne ve baba eğitim durumları

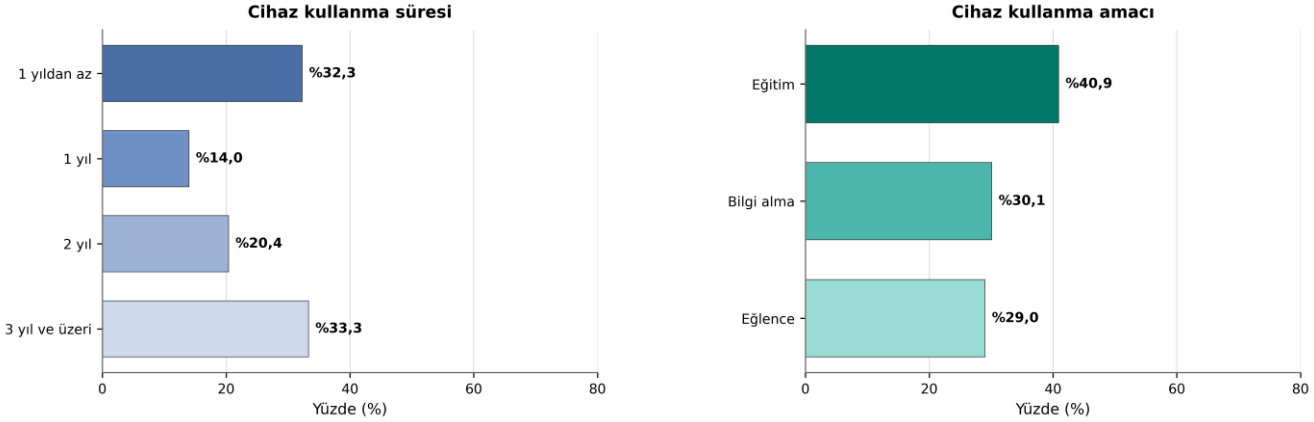
Şekil 1 incelendiğinde araştırmaya katılan geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencilerinin Türkçe yeterlik düzeyi ile anne ve baba eğitim durumlarına ilişkin dağılımlar görülmektedir. Öğrencilerin %71,0'i Türkçe yeterlik düzeyini "çok kötü", %21,5'i ise "kötü" olarak değerlendirmiştir. Türkçe yeterlik düzeyini "iyi" (%4,3) ve "çok iyi" (%3,2) olarak değerlendirenlerin oranı daha düşüktür. Anne eğitim durumunda en yüksek oran lise mezunlarına (%41,9) aittir. Bu grubu ilkokul (%24,7), ortaokul (%21,5) ve üniversite mezunları (%11,8) izlemektedir. Baba eğitim durumunda ise en yüksek oran ortaokul mezunlarına (%32,3) ait olup bu grubu lise (%25,8), üniversite (%24,7) ve ilkokul mezunları (%17,2) izlemektedir.



Şekil 2. Katılımcıların teknolojiye erişim ve teknoloji eğitimi alma durumları

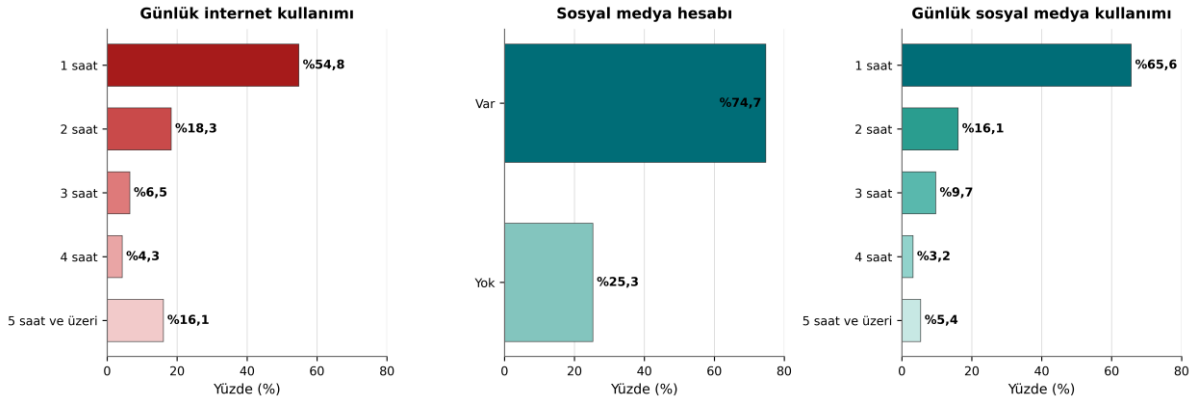
Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin teknolojiye erişim ve teknoloji eğitimi alma durumlarına ilişkin dağılımlar görülmektedir. Öğrencilerin %25,8'i herhangi bir teknolojik cihaza sahip olmadığını belirtmiştir. Teknolojik cihaza sahip öğrenciler arasında en yüksek oran telefon kullananlara (%48,4) aittir. Bu grubu tablet (%14,0) ve bilgisayar (%11,8) kullanan öğrenciler izlemektedir.

Öğrencilerin %39,8'i teknolojiyle ilgili eğitim aldığını, %60,2'si ise bu alanda herhangi bir eğitim almadığını belirtmiştir.



Şekil 3. Katılımcıların teknolojik cihaz kullanma süresi ve kullanım amaçları

Şekil 3 incelendiğinde öğrencilerin teknolojik cihaz kullanım süresi ve kullanım amaçlarına ilişkin dağılımlar görülmektedir. Öğrencilerin %33,3'ü teknolojik cihazları üç yıl ve daha uzun süredir, %32,3'ü ise bir yıldan daha kısa süredir kullandığını belirtmiştir. Öğrencilerin %20,4'ü iki yıldır, %14,0'ü ise yaklaşık bir yıldır teknolojik cihaz kullanmaktadır. Kullanım amaçları incelendiğinde en yüksek oranın eğitim amaçlı kullanıma (%40,9) ait olduğu görülmektedir. Bu oranı bilgi edinme (%30,1) ve eğlence amaçlı kullanım (%29,0) izlemektedir.



Şekil 4. Katılımcıların internet ve sosyal medya kullanım durumları

Şekil 4 incelendiğinde öğrencilerin internet ve sosyal medya kullanımına ilişkin dağılımlar görülmektedir. Öğrencilerin %54,8'i interneti günde yaklaşık bir saat kullandığını belirtmiştir. Günlük internet kullanım süresinin iki saat olduğunu belirtenlerin oranı %18,3, beş saat ve üzerinde olduğunu belirtenlerin oranı %16,1'dir. İnterneti günde üç saat (%6,5) ve dört saat (%4,3) kullandığını belirtenlerin oranı daha düşüktür. Öğrencilerin %74,7'sinin en az bir sosyal medya hesabı bulunurken %25,3'ünün herhangi bir sosyal medya hesabı bulunmamaktadır. Günlük sosyal medya kullanım süresi incelendiğinde öğrencilerin %65,6'sının sosyal medyada günde yaklaşık bir saat geçirdiği görülmektedir. Bu grubu iki saat (%16,1), üç saat (%9,7), beş saat ve üzeri (%5,4) ve dört saat (%3,2) kullanan öğrenciler izlemektedir.

Tablo 3. Cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	x̄	ss	t	df	p
Öz-Yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	Kız	146	3,5342	1,11267	4,670	184	,001
	Erkek	40	2,6438	,88549			
Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik	Kız	146	3,6767	1,02688	5,575	184	,001
	Erkek	40	2,6800	,90219			
	Kız	146	3,60	1,05810	6,380	184	,001

Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı	Erkek	40	2,38	1,09838

Tablo 3'e göre kız öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimi puanları (x□ = 3,53), erkek öğrencilerin puanlarından (x□ = 2,64) anlamlı düzeyde yüksektir (t(184) = 4,670, p < .001). Benzer şekilde kız öğrenciler, yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik (x□ = 3,68) ile bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı (x□ = 3,60) boyutlarında erkek öğrencilerden (sırasıyla x□ = 2,68 ve x□ = 2,38) daha yüksek puan almıştır (t(184) = 5,575 ve 6,380, p < .001). Bu sonuçlar, incelenen üç boyutun da cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve farklılıkların kız öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir.

Tablo 4. Yaş değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyut	Yaş	n	x̄	ss	t	df	p
Öz-Yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	13	122	3,23	1,08437	-1,835	184	,068
	14	64	3,55	1,18517			
Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik	13	122	3,23	1,00433	-4,046	184	,001
	14	64	3,88	1,09942			
Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı	13	122	3,16	1,20823	-2,940	184	,004
	14	64	3,68	1,03591			

Tablo 4'e göre 14 yaşındaki öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimi puanları ($\bar{x}$ = 3,55), 13 yaşındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}$ = 3,23) daha yüksek olmakla birlikte bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(184)} = -1,835$, p = .068). Buna karşılık 14 yaşındaki öğrencilerin yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik puanları ($\bar{x}$ = 3,88), 13 yaşındaki öğrencilerin puanlarından ($\bar{x}$ = 3,23) anlamlı düzeyde yüksektir ($t_{(184)} = -4,046$, p < .001). Bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısında da 14 yaşındaki öğrenciler ($\bar{x}$ = 3,68), 13 yaşındaki öğrencilerden ($\bar{x}$ = 3,16) anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t_{(184)} = -2,940$, p = .004). Bulgular, yaşa göre farklılığın öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğiliminde anlamlı olmadığını yaratıcı düşünme, bireysel-sosyal yeterlik ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısında ise 14 yaşındaki öğrenciler lehine olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Sınıf değişkenine göre t-testi sonuçları

Boyut	Sınıf	n	x̄	ss	t	df	p
Öz-Yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	7	94	2,9548	,88347	-5,050	184	,001
	8	92	3,7391	1,21258			
Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik	7	94	2,9745	,83742	-6,985	184	,001
	8	92	3,9609	1,07611			
Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı	7	94	2,7783	1,04450	-7,559	184	,001
	8	92	3,9199	1,01451			

Tablo 5'e göre 8. sınıf öğrencilerinin öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimi puanları (x□ = 3,74), 7. sınıf öğrencilerinin puanlarından (x□ = 2,95) anlamlı düzeyde yüksektir (t(184) = −5,050, p < .001). Benzer şekilde 8. sınıf öğrencileri, yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik boyutunda (x□ = 3,96) 7. sınıf öğrencilerinden (x□ = 2,97) daha yüksek puan almıştır (t(184) = −6,985, p < .001). Bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı bakımından da 8. sınıf öğrencilerinin ortalaması (x□ = 3,92), 7. sınıf öğrencilerinin ortalamasından (x□ = 2,78) anlamlı düzeyde yüksektir (t(184) = −7,559, p < .001). Bulgular, incelenen üç boyutun da sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığını ve farklılıkların 8. sınıf öğrencileri lehine olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Türkçe seviyeleri değişkeni ile ilgili ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Öz-Yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	Gruplar arası	21,415	3	7,138	6,083	,001	D-C
	Gruplar içi	213,579	182	1,174			
	Toplam	234,994	185				
Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik	Gruplar arası	5,641	3	1,880	1,628	,184	
	Gruplar içi	210,195	182	1,155			
	Toplam	215,837	185				
Bilişim Teknolojilerine	Gruplar arası	18,855	3	6,285	4,829	,003	A-C

Yönelik Öz-yeterlik Algısı	Gruplar içi	236,864	182	1,301		
	Toplam	255,719	185			

A: Çok iyi, B:İyi, C: Kötü, D: Çok kötü

Tablo 6'ya göre öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimleri Türkçe yeterlik düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(3, 182) = 6,083$, $p = .001$). Post-hoc analizi kapsamında yapılan Tukey testine göre "kötü" Türkçe düzeyindeki öğrencilerin puanlarının "çok kötü" düzeyindeki öğrencilerden anlamlı biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik puanları Türkçe düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ($F(3, 182) = 1,628$, $p = .184$). Bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısında da Türkçe yeterlik düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($F(3, 182) = 4,829$, $p = .003$). Post-hoc sonuçlarına göre "çok iyi" Türkçe düzeyindeki öğrencilerin öz-yeterlik puanları "kötü" düzeyindeki öğrencilerden anlamlı biçimde yüksektir.

Tablo 7. Anne eğitim durumu değişkeni ile ilgili ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Öz-Yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	Gruplar arası	34,332	3	11,444	10,380	,000	C-A C-B C-D
	Gruplar içi	200,662	182	1,103			
	Toplam	234,994	185				
Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik	Gruplar arası	45,831	3	15,277	16,355	,000	C-A C-B C-D
	Gruplar içi	170,005	182	,934			
	Toplam	215,837	185				
Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı	Gruplar arası	37,970	3	12,657	10,579	,000	C-A C-B C-D
	Gruplar içi	217,749	182	1,196			
	Toplam	255,719	185				

A: İlkokul, B: Ortaokul, C: Lise, D: Üniversite

Tablo 7'ye göre öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimleri anne eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(3, 182) = 10,380$, $p < .001$). Benzer şekilde yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik ($F(3, 182) = 16,355$, $p < .001$) ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı da ($F(3, 182) = 10,579$, $p < .001$) anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Tukey testi analizlerine göre üç boyuttaki farklılıkların annesi lise mezunu olan öğrenciler ile annesi ilkokul, ortaokul ve üniversite mezunu olan öğrenciler arasında bulunduğunu ve lise grubundaki öğrencilerin daha yüksek puan aldığını göstermektedir.

Tablo 8. Baba eğitim durumu değişkeni ile ilgili ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Öz-Yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	Gruplar arası	41,295	3	13,765	12,934	,000	C-A D-A D-B
	Gruplar içi	193,699	182	1,064			
	Toplam	234,994	185				
Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik	Gruplar arası	41,436	3	13,812	14,414	,000	C-A D-A D-B
	Gruplar içi	174,401	182	,958			
	Toplam	215,837	185				
Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı	Gruplar arası	35,572	3	11,857	9,803	,000	C-A D-A D-B
	Gruplar içi	220,147	182	1,210			
	Toplam	255,719	185				

A: İlkokul, B: Ortaokul, C: Lise, D: Üniversite

Tablo 8'e göre öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimleri baba eğitim düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmaktadır ($F(3, 182) = 12,934$, $p < .001$). Yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik ($F(3, 182) = 14,414$, $p < .001$) ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı da ($F(3, 182) = 9,803$, $p < .001$) baba eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Post-hoc analizlerinde

üç boyut için de babası lise mezunu olan öğrencilerin babası ilkokul mezunu olanlardan, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ise babası ilkokul veya ortaokul mezunu olanlardan daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Buna karşılık ilkokul ile ortaokul ve lise ile üniversite grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9. Günlük internette geçirilen süre değişkeni ile ilgili ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öz-Yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	Gruplar arası	,961	4	,240	,186	,946
	Gruplar içi	234,033	181	1,293		
	Toplam	234,994	185			
Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik	Gruplar arası	10,284	4	2,571	2,264	,064
	Gruplar içi	205,553	181	1,136		
	Toplam	215,837	185			
Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı	Gruplar arası	11,220	4	2,805	2,077	,086
	Gruplar içi	244,499	181	1,351		
	Toplam	255,719	185			

A: 1 saat, B: 2 saat, C: 3 saat, D: 4 saat, E: 5 saat ve üzeri

Tablo 9'a göre öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimleri günlük internet kullanım süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($F(4, 181) = 0{,}186$, $p = .946$). Benzer şekilde yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik ($F(4, 181) = 2{,}264$, $p = .064$) ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı da ($F(4, 181) = 2{,}077$, $p = .086$) internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 10. Günlük sosyal medyada geçirilen süre değişkeni ile ilgili ANOVA analizleri

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öz-Yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	Gruplar arası	12,334	4	3,083	2,507	,054
	Gruplar içi	222,660	181	1,230		
	Toplam	234,994	185			
Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik	Gruplar arası	7,232	4	1,808	1,569	,185
	Gruplar içi	208,605	181	1,153		
	Toplam	215,837	185			
Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-yeterlik Algısı	Gruplar arası	11,555	4	2,889	2,141	,077
	Gruplar içi	244,164	181	1,349		
	Toplam	255,719	185			

A: 1 saat, B: 2 saat, C: 3 saat, D: 4 saat, E: 5 saat ve üzeri

Tablo 10'a göre öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimleri günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır ($F(4, 181) = 2{,}507$, $p = .054$). Benzer şekilde yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik ($F(4, 181) = 1{,}569$, $p = .185$) ve bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı da ($F(4, 181) = 2{,}141$, $p = .077$) sosyal medyada geçirilen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 11. Hayat boyu öğrenme tutumu ile bilişim teknolojileri kullanımına ilişkin öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki

Faktörler		1	2	3
1. Öz-Yönelimli Öğrenme ve Bilgi Arama Eğilimi	Pearson Correlation	1	,715**	,761**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	186	186	186
2. Yaratıcı Düşünme ve Bireysel-Sosyal Yeterlik	Pearson Correlation	,715**	1	,801**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	186	186	186
3. Bilişim Teknolojilerine Yönelik Öz-Yeterlik Algısı	Pearson Correlation	,761**	,801**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	186	186	186

Tablo 11'e göre öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimi ile yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r = .715$, $p < .001$).

Öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimi ile bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki de yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlıdır ($r = .761$, $p < .001$). En yüksek korelasyon, yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik ile bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısı arasında belirlenmiştir ($r = .801$, $p < .001$). Bu bulgular, söz konusu değişkenlerin birlikte artma eğilimi gösterdiğine işaret etmektedir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada geçici koruma altındaki Suriyeli ortaokul öğrencilerinin hayat boyu öğrenmeye yönelik iki temel tutum boyutu ile bilişim teknolojilerine yönelik öz-yeterlik algıları; cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, Türkçe yeterliği, ebeveyn eğitimi ve dijital medya kullanım süresi bakımından incelenmiştir. Bulgular, kız öğrencilerin üç boyutta da erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldığını; 14 yaşındaki ve 8. sınıftaki öğrencilerin ise özellikle yaratıcı düşünme, bireysel-sosyal yeterlik ve bilişim öz-yeterliği bakımından daha yüksek düzeyde olduklarını göstermiştir. Türkçe yeterliği ile anne ve baba eğitim düzeylerinde bazı anlamlı farklılıklar belirlenirken günlük internet ve sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın en dikkat çekici bulgusu, bilişim teknolojileri öz-yeterlik algısının öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimiyle ($r = .761$) ve yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlikle ($r = .801$) yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkiler göstermesidir.

Kız öğrencilerin öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama, yaratıcı düşünme ve bireysel-sosyal yeterlik ile bilişim teknolojileri öz-yeterliği boyutlarında daha yüksek puan alması, araştırma kapsamındaki öğrenme ve dijital görevlere ilişkin değerlendirmelerinin erkek öğrencilerden farklılaştığını göstermektedir. Bu sonuç, bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı performansında kız öğrencilerin birçok eğitim sisteminde daha yüksek sonuçlar elde ettiğini gösteren Punter vd. (2017) ile kısmen örtüşmektedir. Bununla birlikte Girgin vd. (2026), cinsiyet farklarının temel ve ileri düzey bilişim görevlerine göre değişebildiğini ve ileri teknik öz-yeterlikte erkekler lehine örüntülerin görülebildiğini belirtmiştir.

Yaş ve sınıf düzeyine ilişkin bulgular birlikte değerlendirildiğinde, daha büyük yaştaki ve üst sınıftaki öğrencilerin özellikle yaratıcı düşünme, bireysel-sosyal yeterlik ve bilişim öz-yeterliğinde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Livingstone ve Helsper (2010), yaş ve çevrim içi deneyim arttıkça gençlerin yararlandıkları dijital fırsatların ve etkinlik çeşitliliğinin genişleyebildiğini göstermiştir. Hatlevik vd. (2018) de teknoloji deneyimi ile bağımsız öğrenme davranışlarının bilişim öz-yeterliğindeki farklılıklarla ilişkili olduğunu belirlemiştir.

Türkçe yeterlik düzeyine göre öz-yönelimli öğrenme ve bilgi arama eğilimi ile bilişim teknolojileri öz-yeterliğinde anlamlı farklılıkların ortaya çıkması, eğitim dilinin akademik bilgiye ve dijital kaynaklara erişimdeki önemine işaret etmektedir. Aydın ve Kaya (2017), Türkçe yetersizliğinin Suriyeli öğrencilerin dersleri anlama, iletişim kurma ve okul yaşamına katılmalarında önemli bir engel oluşturduğunu bildirmiştir. Sarmini vd. (2020) de Türkçe becerilerinin akademik ve sosyal bütünleşme açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Reinprecht vd. (2021) çevrim içi öğrenmede içeriğin dili ile öğretim dilindeki yeterliğin erişimi belirleyen başlıca unsurlar arasında bulunduğunu belirtmiştir.

Anne ve baba eğitim düzeylerine göre üç boyutta da anlamlı farklılıklar bulunması, öğrencilerin öğrenme ve teknoloji deneyimlerinin aile ortamıyla ilişkili olabileceğini göstermektedir. Senkbeil (2023), evdeki dijital öğrenme ortamının bilişim öz-yeterliği ve nesnel bilişim okuryazarlığıyla ilişkili olduğunu; ebeveynlerin teknolojiye verdikleri önem, yönlendirme biçimleri ve ev içindeki dijital uygulamaların öğrenci gelişimine katkı sağlayabildiğini belirlemiştir. Hatlevik vd. (2018) da sosyoekonomik çevre ve teknoloji deneyimini bilişim öz-yeterliğinin belirleyicileri arasında göstermiştir.

Günlük internet ve sosyal medya kullanım süresinin incelenen boyutların hiçbirinde anlamlı farklılık oluşturmaması, çevrim içi geçirilen sürenin yanı sıra kullanım amacının ve niteliğinin de ele alınması gerektiğini düşündürmektedir. Orben ve Przybylski (2019), dijital teknoloji kullanım süresi ile ergenlerin iyi oluşu arasındaki ilişkilerin küçük ve analiz tercihlerine duyarlı olduğunu göstermiştir. Hristov vd. (2026) ise teknoloji kullanımının amacı, bilişim öz-yeterliği ve akademik başarı arasındaki ilişkilerin cinsiyet ve göçmenlik durumuna göre farklılaşabildiğini ortaya koymuştur.

Bilişim teknolojileri öz-yeterliği ile hayat boyu öğrenme tutumunun iki boyutu arasında belirlenen güçlü pozitif ilişkiler, bu değişkenlerin birlikte artma eğilimi gösterdiğine işaret etmektedir. Pan (2020), teknolojik öz-yeterliğin teknoloji destekli öz-yönelimli öğrenmeye yönelik tutumla pozitif ilişkili olduğunu ve öğrenme motivasyonunun bu ilişkide aracı rol oynadığını belirlemiştir. Rashid ve Asghar (2016) da teknoloji kullanımı, öz-yönelimli öğrenme ve öğrenci katılımı arasında olumlu ilişkiler bildirmiştir. Rohatgi vd. (2016) ise bilişim öz-yeterliğinin teknoloji kullanımı ve bilgisayar-bilgi okuryazarlığı performansıyla ilişkili olduğunu, ancak bu ilişkinin temel ve ileri düzey görevlerde farklılaşabildiğini göstermiştir. Bu bulgular, değişkenler arasındaki ilişkiyi desteklemekle birlikte araştırmanın kesitsel yapısı nedeniyle neden-sonuç ilişkisi kurmaya imkân vermemektedir.

Betimsel bulgular öğrencilerin %25,8'inin herhangi bir teknolojik cihaza sahip olmadığını, cihazı bulunanlar arasında telefonun en yaygın araç olduğunu ve öğrencilerin %60,2'sinin teknolojiyle ilgili bir eğitim almadığını göstermektedir. Reinprecht vd. (2021), akıllı telefonların çevrim içi eğitime erişimi genişletebildiğini ancak uzun metin yazma, dosya düzenleme ve karmaşık akademik görevlerde bilgisayar ya da tabletin yerini bütünüyle tutmadığını belirtmiştir. Ng (2012) ise gençlerin teknolojiyle büyümelerinin onları kendiliğinden dijital açıdan yeterli hâle getirmediğini ve anlamlı görevlerle bütünleştirilmiş, yapılandırılmış dijital öğrenme deneyimlerine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Araştırmanın bulguları yorumlanırken bazı sınırlılıkların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Araştırma tek bir devlet ortaokulunda ve uygun örnekleme yoluyla ulaşılan öğrencilerle yürütülmüştür. Katılımcıların cinsiyet dağılımı dengeli değildir ve veriler öz bildirime dayanmaktadır. Ayrıca Türkçe yeterlik düzeyi öğrencilerin kendi değerlendirmeleriyle belirlenmiş, ölçme araçları ise özgün Türkçe formlarıyla uygulanmıştır. Bu nedenlerle sonuçların farklı öğrenci gruplarına genellenmesinde dikkatli olunmalıdır. Araştırmanın kesitsel yapısı da değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmasına imkân vermemektedir.

Gelecek araştırmalarda farklı okul ve illerden daha dengeli çalışma gruplarına ulaşılması, Türkçe yeterliğinin standart ölçme araçlarıyla belirlenmesi ve öz bildirim verilerinin performans görevleri ya da öğretmen değerlendirmeleriyle desteklenmesi önerilebilir. Teknoloji kullanımının yalnızca süresi değil, amacı ve niteliği de incelenebilir. Ayrıca hayat boyu öğrenme tutumları ile bilişim teknolojileri öz-yeterliği arasındaki ilişkinin zaman içindeki değişimini inceleyen boylamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akyol, C. (2025). Examining the digital literacy levels of Syrian refugee university students. *International Journal of Scientific Research and Management, 13*(2), 3908–3914. https://doi.org/10.18535/ijsrm/v13i02.el01

Arslanoğlu, B. S., Demirci, Z., Arıcı, A. & Bolat, G. B. (2021). Pandemi dönemi uzaktan eğitim süreci sorunları: Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrenciler özelinde nitel bir inceleme. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi, 21*(2), 290-316. https://doi.org/10.54961/uobild.1038116

Aydın, H. & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: A qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1336373

Benli Özdemir, E. (2018). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle birlikte eğitim alan Türk öğrencilerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Tarih Okulu Dergisi, 11*(XXXIV), 1199-1219. https://doi.org/10.14225/Joh1275

Bozan, M. A., Akçay, A. O. & Karahan, E. (2021). İlkokullarda eğitim gören Suriyeli öğrencilerin uyum sürecinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(1), 309-335. https://doi.org/10.37669/milliegitim.960017

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2024). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (36. bs.). Pegem Akademi.

Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage: Thousand Oaks, CA.

Dreesen, T., Kamei, A., Karamperidou, D., Abou Fakher, S., Marji, L. & Ortiz Correa, J. S. (2021). *Unlocking learning for Syrian refugees in Lebanon: The implementation and effectiveness of digital learning*. UNICEF Office of Research–Innocenti. https://www.unicef.org/innocenti/reports/unlocking-learning-syrian-refugees-lebanon

Durhat, G. & Ökten, C. E. (2021). 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metin ve etkinliklerinin geçici koruma altındaki öğrencilere uyarlanması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi,* (22), 152-183. https://doi.org/10.29000/rumelide.885585

Elçi, E. (2024). The relationship between digital literacy levels and lifelong learning tendencies of future teachers. *South African Journal of Education*, *44*(4), 1–13. https://doi.org/10.15700/saje.v44n4a2537

Fraillon, J. & Duckworth, D. (2024). Computer and information literacy framework. In J. Fraillon & M. Rožman (Eds.), *IEA International Computer and Information Literacy Study 2023 assessment framework* (pp. 21-34). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-61194-0_2

Girgin, D., Ilgaz, G. & Yalçınkaya-Önder, E. (2026). Gender differences in ICT self-efficacy and computer literacy across ICILS 2018 and 2023. *Journal of Education Culture and Society*, *17*(1), 129-158. https://doi.org/10.15503/jecs2026.1.129.158

Halef, A. & Göçen, A. (2021). Suriyeli öğrencilerin okula yönelik tutumları. *Journal of Global Sport and Education Research, 4*(1), 17-32.

Hatlevik, O. E., Throndsen, I., Loi, M. & Gudmundsdottir, G. B. (2018). Students' ICT self-efficacy and computer and information literacy: Determinants and relationships. *Computers & Education*, *118*, 107-119. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.11.011

Hristov, M., Yada, T., Fagerlund, J., Näykki, P. & Häkkinen, P. (2026). Understanding the relationships among ICT use, self-efficacy, and achievement in PISA 2022: A multigroup analysis featuring gender and immigrant status. *Computers & Education*, 244, Article 105539. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105539

Karakaya Altıok, Ş., Lotfi, S. & Şaşmaz, C. (2025). Covid-19 pandemisinde Suriyeli çocukların eğitimi hakkında nitel bir çalışma: Çatalca örneği. *Sosyal Çalışma Dergisi, 9*(1), 10-20. https://doi.org/10.70989/scd.1666587

Kayman, F. & Elkatmış, V. (2021). Göçmen öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 85-99. https://doi.org/10.29000/rumelide.1022570

Kırıcı, Y. & Çetin, B. (2025). Geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerin ilk okuryazarlık eğitiminde alfabelerden kaynaklanan zorluklara yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 6*(3), 69-84. https://doi.org/10.59062/ijpes.1746946

Livingstone, S. & Helsper, E. J. (2010). Balancing opportunities and risks in teenagers' use of the internet: The role of online skills and internet self-efficacy. *New Media & Society*, *12*(2), 309-329. https://doi.org/10.1177/1461444809342697

Narmanlıoğlu, H. & Bayrakcı, S. (2023). Surviving in the digital space: Digital literacy of Syrian immigrants in Turkey. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 43, 1–18. https://doi.org/10.17829/turcom.1309961

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?, *Computers & Education*, *59*(3), 1065-1078. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016

Orben, A. & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature Human Behaviour*, 3, 173–182. https://doi.org/10.1038/s41562-018-0506-1

Pan, X. (2020). Technology acceptance, technological self-efficacy, and attitude toward technology-based self-directed learning: Learning motivation as a mediator. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 564294. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564294

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage: Thousand Oaks, CA.

Punter, R. A., Meelissen, M. R. M. & Glas, C. A. W. (2017). Gender differences in computer and information literacy: An exploration of the performances of girls and boys in ICILS 2013. *European Educational Research Journal*, *16*(6), 762–780. https://doi.org/10.1177/1474904116672468

Rashid, T. & Asghar, H. M. (2016). Technology use, self-directed learning, student engagement and academic performance: Examining the interrelations. *Computers in Human Behavior*, 63, 604-612. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.084

Reinprecht, C., Suter, R., Parry, B. & Rampelt, F. (2021). No longer a 'lost generation'? Opportunities and obstacles of online and blended learning programmes for Syrian refugees in Jordan and Lebanon. *Journal of Refugee Studies*, 34 (3), 3197–3220. https://doi.org/10.1093/jrs/feab034

Rohatgi, A., Scherer, R. & Hatlevik, O. E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, 102, 103-116. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.08.001

Sarmini, I., Topçu, E. & Scharbrodt, O. (2020). Integrating Syrian refugee children in Turkey: The role of Turkish language skills (A case study in Gaziantep). *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100007. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100007

Senkbeil, M. (2023). How well does the digital home learning environment predict ICT literacy and ICT self-efficacy? Comparing the predictive power of adolescent and parent reports. *Computers & Education*, 207, Article 104937. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104937

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson: Boston, MA.

Tekedere, H. & Göker, H. (2023). The role of online information searching strategies and digital literacy levels in predicting students' lifelong learning competencies. *Participatory Educational Research*, *10*(4), 1-15.

Terzi, R., Göçen, A. & Altun, B. (2019). Mülteci öğrencilere yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Revize edilmiş mülteci tutum ölçeği. *Sakarya University Journal of Education, 9*(3), 476-494. https://doi.org/10.19126/suje.526197

Topdağı, M. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin bilişim teknolojileri kullanımının hayat boyu öğrenme tutumlarına etkisi*. [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Türnüklü, A., Türk, F., Tercan, M. & Kaçmaz, T. (2020). Gruplararası tutum: Aynı sınıflarda eğitim gören, Türkiyeli ve Suriyeli ilkokul öğrencilerinin birbirlerine yönelik tutumlarına ilişkin okul psikolojik danışmanlarının deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education, 8*(2), 565-598. https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.7m

United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2026). *Annual results report 2025: Türkiye*. UNHCR: Geneva. https://www.unhcr.org/sites/default/files/2026-06/unhcr-annual-results-report-2025-turkiye.pdf

Ünal, R. (2022). Covid-19 pandemisi döneminde geçici koruma altındaki Suriyeli öğrencilerle gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice, 4*(1), 34-52. https://doi.org/10.47157/jietp.1034907

Vuorikari, R., Kluzer, S. & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens—With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union: Luxembourg. https://doi.org/10.2760/115376

Yiğit, A., Şanlı, E. & Gökalp, M. (2021). Türkiye'deki Suriyeli öğrencilerin okula uyumlarına yönelik öğretmen, okul yöneticileri ve öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*(1), 471-496.